



Educación popular en la universidad

Dirección: Lidia M. Rodríguez y Esther Levy

Articulación con UTEP: Natalia Peluso

Coordinación General: Denisse Eliana Garrido, Cristina Tucci

Articulación territorial: Natalia Corral Vide

Coordinaciones territoriales: Denisse Eliana Garrido,
Florencia Lobasso, Cristina Tucci



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Educación popular en la universidad

Educación popular en la universidad

Dirección: Lidia M. Rodríguez y Esther Levy

Articulación con UTEP: Natalia Peluso

Coordinación General: Denisse Eliana Garrido

Articulación territorial: Natalia Corral Vide, Cristina Tucci

Coordinaciones territoriales: Denisse Eliana Garrido,

Florencia Lobasso, Cristina Tucci



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Decano
Ricardo Manetti

Vicedecana
Graciela Morgade

Secretario General
Jorge Gugliotta

**Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

**Secretaria de Asuntos
Académicos**
Sofía Thisted

Secretaria de Posgrado
Claudia D'Amico

Secretario de Investigación
Jerónimo Ledesma

**Secretario de Hacienda
y Administración**
Leandro Iglesias

**Secretario de Hábitat
e Infraestructura**
Nicolás Escobari

**Secretario
de Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales
e Internacionales**
Martín González

**Subsecretaria de Políticas
de Género y Diversidad**
Ana Laura Martín

**Subsecretario de Políticas
Ambientales**
Jorge Blanco

**Subsecretaria
de Bibliotecas**
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez

**Directora
de Imprenta**
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Puentes, Serie Extensión de Territorios



Coordinación editorial: Julieta Golluscio
Maquetación: Magali Canale
Collage e imágenes de tapa: Cristina Tucci

ISBN 978-631-6597-03-8
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Rodríguez, Lidia Mercedes
Educación popular en la universidad / Lidia Mercedes Rodríguez ; Garrido
Denisse Eliana ; Esther Levy ; coordinación general de Lidia Mercedes
Rodríguez ; Garrido Denise Eliana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos
Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos
Aires, 2024.
188 p. ; 20 x 14 cm. (Puentes. Extensión y Formación)

ISBN 978-631-6597-03-8

1. Educación. 2. Universidades. 3. Recursos Territoriales. I. Denisse Eliana,
Garrido. II. Levy, Esther. III. Título.
CDD 378.103

Índice

Presentación	7
Introducción	13
I. Aspectos conceptuales	21
<hr/>	
Capítulo 1. Concepciones sobre educación popular desde la mirada estudiantil	23
<i>Lidia Mercedes Rodríguez y Denisse Eliana Garrido</i>	
Capítulo 2. La dimensión de lo político	43
<i>Esther Levy</i>	
Capítulo 3. Educación popular y comunidad	47
<i>Florencia Lobasso</i>	
Capítulo 4. La mirada del otro	59
<i>Natalia Corral Vide</i>	
Capítulo 5. La educación comunitaria como política de Estado. Legado de la educación popular y prospectiva	67
<i>Natalia Peluso</i>	

II. Descripción narrativa del trabajo territorial	75
Capítulo 6. Propuesta de Trabajo Territorial	77
<i>Cristina Tucci</i>	
III. Propuesta de enseñanza	93
Capítulo 7. Propuesta de enseñanza y evaluación	95
<i>Esther Levy</i>	
Capítulo 8. La experiencia estudiantil en el marco de una propuesta de enseñanza que involucra	117
<i>Denisse Garrido y Lidia Rodríguez</i>	
Conclusiones	177
Bibliografía	181
Los autores	185

Presentación

En este trabajo compartimos la experiencia de un proyecto de extensión universitaria titulado “Apoyo a infancias vulnerables a través del fortalecimiento de Espacios Educativos y Recreativos: talleres de apoyo escolar y recreación en merenderos y comedores”, que fue aprobado en la 12ª Convocatoria del Programa de Subsidios de Extensión Universitaria UBANEX “Por una universidad más comprometida”.¹ El mismo se realizó en el marco de una carta compromiso firmada entre la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular-CTEP (actualmente, Unión de Trabajadores de la Economía Popular-UTEP).

Este proyecto se enmarca en el trabajo continuado que el equipo viene realizando con apoyo de proyectos

1 El Programa UBANEX, creado por la Universidad de Buenos Aires, tiene como objetivo promover, estimular y fortalecer las tareas de extensión. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, se presentan proyectos a través de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), los cuales son planificados y dirigidos por docentes de esta unidad académica. Lxs estudiantes participan de dichos proyectos como parte de su trayecto formativo universitario y con el compromiso de trabajar junto a la comunidad.

UBANEX desde 2011 y, en particular, en continuidad directa con el proyecto realizado en la 11ª Convocatoria con organizaciones sociales del conurbano bonaerense que se reúnen en la UTEP, en el cual continuamos con la tarea de brindar apoyo para el trabajo educativo y de contención social con niños y adolescentes que asisten a merenderos y comedores.

El trabajo de esta convocatoria se articuló con tareas de docencia, especialmente con un Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST)² que se realiza en conjunto entre el Departamento de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad. También se articuló con el dictado de los espacios curriculares de la carrera, denominados Proyecto III y Créditos de Trabajo de campo.³ Esos tres espacios curriculares de la carrera de Ciencias de la Educación articulan la formación teórica con el trabajo en terreno. Los programas abordan cuestiones conceptuales e históricas de la Educación Popular, así como cuestiones metodológicas de la perspectiva etnográfica para orientar el modo de acercamiento al campo.

2 Los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) comenzaron a dictarse en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 2017 con el propósito de curricularizar la extensión, tal como viene sucediendo en otras universidades de reciente creación. Se trata de espacios curriculares de grado, acreditables por los estudiantes como seminarios optativos —según cada plan de estudios— para todas las carreras de la facultad, que se distinguen por incluir en la cursada y los requisitos de aprobación una intervención en un territorio (barrio, institución, organización política o social, entre otros). (Ver Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019: 67-76.)

3 En la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, los estudiantes participan de trabajos de campo de la práctica profesional y de investigación. En el Plan de Estudios 1985, cada proyecto equivale a 50 créditos y conlleva un total de 90/96 horas de trabajo (sumando el trabajo presencial y en terreno) que se desarrollan en general durante un cuatrimestre. En el nuevo plan 2016, que actualmente está en proceso de implementación, ya no se conciben como créditos, sino como tres Proyectos que los estudiantes van realizando a lo largo de su carrera. El Proyecto III implica tareas de intervención profesional.

Basados en el conocimiento del territorio, a partir del trabajo que el equipo viene realizando, y también de nuevas visitas diagnósticas para ubicar las problemáticas en el escenario de pospandemia, se definió la realización, en horario extraescolar, de ámbitos de apoyo escolar que contemplaran también momentos lúdicos y recreativos.

La participación estudiantil se concretó en el marco de los espacios curriculares antes mencionados —el seminario PST “Educación Popular e Intervención Territorial”, un Proyecto III y créditos de investigación—, los cuales le dieron encuadre institucional y permitieron la acreditación del trabajo voluntario durante el primer cuatrimestre de 2022.

Tal como ocurrió en tareas desarrolladas en convocatorias anteriores, nuevamente se puso en evidencia la importancia de proyectos de extensión que permiten una articulación real entre la Universidad y las organizaciones sociales.

En este sentido, consideramos que, para las integrantes del proyecto y, en particular, para lxs estudiantes, la participación en el mismo genera una tensión con la teoría y los postulados pedagógicos que motiva reflexiones profundas y reconceptualizaciones sobre las prácticas educativas y la conformación de sujetos y subjetividades a partir de las mismas.

En este sentido, es de valiosa importancia para la formación de lxs estudiantes que encuentran en el trabajo territorial junto a las organizaciones no solo una “bajada a territorio”, sino la desnaturalización y la desarticulación de miradas existentes preconcebidas, las cuales se tensionan cuando son puestas en práctica.

Por otro lado, lxs estudiantes trabajan activamente en el proceso de planificación, diseño y ejecución de los talleres, poniendo en juego una serie de saberes teóricos y prácticos de vital importancia para la formación universitaria.

El equipo de cátedra e investigación se ha visto fortalecido a lo largo de los años de desarrollo de proyectos UBANEX, lo cual generó no solamente producción científica al respecto sino la posibilidad de divulgación de la experiencia que permite la integración y el surgimiento de nuevos debates en el campo de la Educación Popular. En este sentido, hemos publicado recientemente el libro *Vigencia de la Educación Popular. Encuentros de educación con trabajadoras de la Economía Popular de Ituzaingó* (2018), a partir del trabajo realizado en la 9ª Convocatoria UBANEX.

Este texto es un nuevo aporte desde el cual esperamos contribuir al campo. Al igual que el anterior, cuenta con la participación del equipo docente y referentes de las organizaciones territoriales. Nos parece importante ubicar estas diferentes miradas; aunque en algunos casos alguna información se reitera, lo hace desde una perspectiva distinta.

Como cuestión particular, este texto está organizado, en gran medida, con el aporte de los *Diarios de ruta* de lxs estudiantes. Es una preocupación constante buscar modos de poner en circulación la producción que ellxs realizan, que ofrece aportes particulares y originales, y que suele quedar invisibilizada y archivada en las computadoras. Es interesante cuando lxs estudiantes dejan de escribir en impersonal y comienzan a hacerlo en primera persona singular o plural, a apropiarse de la mirada conceptual, a expresar por escrito posiciones, dudas, sentimientos.

Por último, consideramos que el alcance que el proyecto tiene en el ámbito de la organización social refuerza la noción de la importancia de la reflexión sobre las prácticas cotidianas puestas en juego en el trabajo sociocomunitario, pone en valor el trabajo de lxs trabajadorxs de la economía popular y potencia el trabajo futuro permitiendo la transmisión de saberes.

Desde una perspectiva de circulación del conocimiento, creemos que todas las instancias de trabajo y producción con las organizaciones sociales dan cuenta de su lugar central en la construcción de sociedades más justas y del aporte central de la Universidad para contribuir con esos ámbitos.

Organización del texto

El trabajo se divide en tres apartados que explicitan las bases teóricas de la propuesta: I. Aspectos conceptuales, II. Descripción narrativa del trabajo territorial y III. Propuesta de enseñanza universitaria.

I. Aspectos conceptuales

En la Introducción presentamos los ámbitos de trabajo territorial y las actividades realizadas a lo largo del proyecto. En el Capítulo 1, a cargo de Denisse Garrido y Lidia Rodríguez, desarrollamos la perspectiva que hemos trabajado sobre educación popular, pero no desde la bibliografía, sino desde la apropiación que de ella hizo el grupo de estudiantes. Los capítulos siguientes ponen el énfasis en dos aspectos centrales de esa perspectiva: en el Capítulo 2, a cargo de Esther Levy —codirectora del proyecto—, se desarrolla la vinculación de la educación popular con la política y en el Capítulo 3, la vinculación con la comunidad, a cargo de Florencia Lobasso. En el Capítulo 4, Natalia Corral Vide desarrolla la perspectiva de la vinculación entre universidad y organizaciones, vista desde el territorio. En el Capítulo 5, Natalia Peluso desarrolla la perspectiva de la educación popular desde la política pública y las organizaciones sociales.

II. Descripción narrativa del trabajo territorial

En la Parte II abordamos el modo en que se diseñó y se concretó la ida al territorio por parte de lxs estudiantes, que tuvo en cuenta dos aspectos: por un lado, los requisitos metodológicos específicos de esa particular forma educativa; y por otra parte, y de modo central, que este trabajo resultara una experiencia educativa para lxs estudiantes. En el Capítulo 6, a cargo de Cristina Tucci, se describe el trabajo territorial.

III. Propuesta de enseñanza universitaria

Finalmente, describimos la propuesta de enseñanza que, como decíamos, busca ser coherente con los principios de la educación popular, tanto en su desarrollo como en las formas de evaluación. En el Capítulo 7, Levy desarrolla la propuesta de enseñanza y evaluación.

En el Capítulo 8, Garrido y Rodríguez sistematizan la experiencia estudiantil y buscan dar cuenta de su involucramiento y compromiso intelectual con la propuesta. Un aprendizaje importante para el equipo docente fue el alto grado de involucramiento personal, intelectual, político, afectivo, que estas prácticas convocan en lxs estudiantes. No encontramos trabajos descomprometidos, por el contrario, se suma creatividad y polémica.

Respecto al uso del lenguaje inclusivo, tomando en cuenta los amplios debates en ese terreno y entendiendo que estamos en un momento transicional en el que aún no se ha institucionalizado un modo que termine de resolver la cuestión, hemos empleado el lenguaje de diversas formas y hemos decidido en conjunto que cada autora elija el modo en que le resulte más clarificador expresarse. Se utilizan iniciales en lugar de nombres de lxs referentes barriales.

Introducción

En este trabajo relatamos la experiencia de “hacer” educación popular EN la Universidad, no “desde” la Universidad. Lejos de restar excelencia académica, como algunxs piensan, esta posición suma nuevas perspectivas. Es importante remarcar que hacer educación popular demanda no solo una sólida base conceptual sino también un fuerte compromiso intelectual, ajeno a las lógicas que pretenden instalarse de pura acumulación de credenciales, y más bien apoyándose en la antigua tradición de las reflexiones universitarias sobre su compromiso social.

Educación popular EN la Universidad implica, en primer lugar, asumir nuevas perspectivas para las prácticas de extensión, pensándolas desde la tradición latinoamericanista de la Educación Popular. No se concibe como una “donación” de conocimientos ya cerrados a un territorio, barrio popular, espacio educativo de organizaciones sociales, reducida a un vínculo “bancario”, de “depósito” diría Paulo Freire entre algún propietarix del “saber” y lxs destinatarixs. Por el contrario, se trata del desafío de un vínculo dialógico enriquecedor, productor de síntesis nuevas cada vez. Se vincula fuertemente

con la idea de trabajo territorial, o Prácticas Socioeducativas Territorializadas, sostenidas en la concepción de “integralidad de las prácticas”. No abundaremos en este trabajo sobre este concepto que está ampliamente desarrollado (Lischetti, 2013; Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019: 67-76; Petz y Elsegood, 2019; Petz y Faierman, 2019; Erreguerena, 2020: 1-6; Friedermann, 2021: 106-125), digamos que articular investigación, extensión y docencia implica una serie de presupuestos teóricos, y también una mirada de la educación popular en perspectiva histórica que recupera su tradición, y que implica un cierto modo que podemos llamar “dialógico” de acercamiento al territorio.

Por otra parte, hacer educación popular EN la Universidad demanda también el recorrido de una propuesta de enseñanza coherente con esos presupuestos. Una de las dificultades más comunes y más planteadas en la bibliografía es la referida a superar la propia experiencia escolar de lxs educadorxs y animarse a poner en práctica lo que sugiere la bibliografía más cercana a una ruptura con el modelo educativo hegemónico.

Lo que proponemos es compartir la experiencia en esta búsqueda, realizada con el equipo de trabajo de profesorxs, estudiantes y representantes de la organización territorial. Este texto, construido por el equipo que llevó adelante la experiencia, está compuesto por esa multiplicidad de voces. Cuenta en particular con el aporte sustantivo de los *Diarios de ruta* de lxs estudiantes, que constituyen la base de la escritura de varios capítulos.

Ámbitos de trabajo del proyecto

Para este proyecto de extensión y PST, se definieron cuatro ámbitos de trabajo, que se describen a continuación.

Barrio Charrúa - CABA

El barrio Charrúa, ubicado entre Nueva Pompeya y Villa Soldati, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es uno de los primeros en haber sido “urbanizados”. La población del barrio está compuesta por varias generaciones de migrantes de nacionalidad boliviana, quienes pudieron construir sus casas y asentarse en la zona. Enfrente de la plaza Tomás Katari, que se encuentra en Charrúa e Itaquí, se yergue la Capilla Nuestra Señora de Copacabana y se ubica la Escuela N° 13 del DE 19 “Presbítero Alberti”. Los fines de semana se cortan las calles alrededor de la plaza y se instala una feria con puestos de todo tipo, de productos de limpieza, comidas preparadas en el momento, frutas y verduras, juguetes, entre otros. Los sábados, en esa plaza se lleva a cabo el espacio de recreación, de 15:00 a 17:00 horas, del que participan mayoritariamente lxs hijxs de lxs feriantes. Es un espacio útil para la comunidad porque pueden trabajar tranquilxs sabiendo que sus hijxs están ahí, a la vista, y jugando. A pocas cuadras se ubica el espacio de apoyo escolar, los días sábados, lunes y miércoles. Fue en esos dos ámbitos donde se desarrollaron tareas lúdicas y educativas.

Apoyo Escolar “Redes Reales” en el Bachillerato Popular “Raymundo Gleyzer” - CABA

El bachillerato popular de Jóvenes y Adultos “Raymundo Gleyzer” está ubicado en el límite entre los barrios de San Cristóbal y Parque Patricios. Se desarrolla en un local alquilado que tiene tres aulas, una oficina, una cocina y en el que funciona la radio comunitaria “La Chicata”, organizada y llevada a la práctica por estudiantes y egresadxs del Bachillerato. El mismo nació en el Centro Cultural “Raymundo Gleyzer” hace más de una década y otorga títulos oficiales.

En una amplia sala del local se realiza el apoyo escolar, se sirve la merienda y se hacen actividades del bachillerato. La propuesta de apoyo escolar denominada “Redes Reales”, donde se desarrolló la tarea en este proyecto, surgió de las egresadas del “Bachi” durante la pandemia. En principio, las compañeras colaboraban con el merendero, al que iban niñxs de escuelas cercanas y, al entrar en diálogo, encontraron que necesitaban un espacio para reforzar saberes y terminar sus tareas escolares.

La Gran Fortaleza - Villa Domingo, Avellaneda

El espacio La Gran Fortaleza funciona a cinco cuadras de la avenida Mitre y muy cercano a la estación de Villa Domingo del Ferrocarril Roca. Es un barrio de casas bajas, donde circulan varias líneas de colectivos, y está incluido en el mapa del ReNaBaP (Registro Nacional de Barrios Populares), creado en 2016 para relevar las villas y asentamientos de todo el país. Allí se desarrollan actividades educativas y recreativas para niñxs, jóvenes y adultxs. El local es pequeño, muy colorido y cálido. Forma parte del Movimiento Evita Avellaneda, y brinda distintos servicios a lxs vecinxs del barrio. Por las tardes ofrece merienda a lxs niñxs que concurren a recibir apoyo escolar pero también distribuye alimentos para llevar a sus domicilios, y brinda asesoramiento e inscripción al plan de vacunación.

Comedor “El Furgón” - CABA

Ubicado en el barrio del Bajo Flores, “El Furgón” es un comedor al que asisten alrededor de 20 chicxs en total, de nivel primario y secundario, y en el que se brinda apoyo escolar desde las 16 hasta las 17:30 horas. El espacio es reducido y todas las actividades se realizan en el mismo lugar,

es decir, donde se merienda, se estudia, se juega, se llevan a cabo asambleas y otras actividades de interacción. La amplia sala cuenta con una cocina, un baño, biblioteca y mesas y sillas en el centro. Lxs chicxs hacen la tarea de diferentes materias junto a lxs profesorxs que lxs ayudan. Hay tres tabloncitos con caballetes que funcionan como mesas para hacer la tarea. Lxs niñxs se sientan agrupadxs por edades. Algunxs van sin tener tarea que hacer y les dan juegos para que resuelvan, como sopas de letras y laberintos. Algunos juegos impresos, además de ser actividades lúdicas, cumplen funciones alfabetizadoras o de resolución de problemas. La gente del barrio manda a sus hijxs a espacios que estén como máximo a diez cuadras de sus casas.

Actividades realizadas

Seminario Interno de Formación Permanente

El seminario interno permanente es el ámbito de organización y gestión del proyecto, formación y retroalimentación teórica. Allí se organizó y gestionó el vínculo con la organización, se definieron los ámbitos en los que se iba a trabajar, se organizó el dictado de un Seminario de Prácticas Sociales Territorializadas, del Proyecto III y de los Créditos de Trabajo de Campo. También es el ámbito teórico de formación y de elaboración conceptual del equipo, donde se discuten lxs autorxs trabajadxs, a partir de las diversas experiencias que se van generando en terreno.

El propósito de este espacio es la discusión y formación continua de contenidos, prácticas y discusiones referidas a educación popular, a través de bibliografía actualizada nacional y latinoamericana, además de recursos audiovisuales como videos, cortometrajes, largometrajes, canciones, etc.

Visitas a territorio y elaboración diagnóstica

Durante los dos primeros meses, entre agosto y septiembre de 2021, se realizaron visitas a los ámbitos en que se desarrollaría la experiencia. Allí se tomó contacto con lxs responsables, se conversó acerca de la propuesta, se iniciaron los diálogos para ir organizando la demanda.

Al inicio del calendario académico de la Facultad, entre marzo y abril de 2022, se iniciaron las visitas con lxs estudiantes, quienes elaboraron un diagnóstico e hicieron un relevamiento más exhaustivo de la demanda, a la vez que tomaron contacto con lxs responsables concretos de sostener espacios de merenderos y comedores.

Diseño y realización de talleres de Apoyo Escolar y Recreación

A partir de un primer diagnóstico, en los cuatro ámbitos más arriba descriptos, lxs estudiantes diseñaron tareas de apoyo escolar y recreación con diversas características, de acuerdo con la cantidad, la edad y perfil de lxs participantes, así como también con el espacio físico disponible.

No solo se trata de “ayudar a hacer la tarea”, sino que la propuesta implica construir un espacio de aprendizaje interdisciplinario en el que se realice un acercamiento a los contenidos también a través de lenguajes artísticos y desde lo lúdico, todo lo cual pueda ir materializándose en una Biblioteca y Juegoteca popular.

De la mano de lxs estudiantes, la “universidad” cobró rostro y se tornó cercana a los sectores que muchas veces encuentran serias dificultades para terminar su escolaridad obligatoria.

Acompañamiento y apoyo a lxs responsables

Lxs estudiantes, junto con las docentes, realizaron tareas asistemáticas y sistemáticas de formación y apoyo a lxs responsables de los espacios, quienes muchas veces no cuentan con formación pedagógica. Esa tarea se concibió de modo dialógico, en términos del “diálogo de saberes”, valorando los saberes aprendidos en la práctica y haciéndolos interactuar con los conocimientos sistemáticos teóricos.

Fue una experiencia muy enriquecedora para vivenciar los beneficios y dificultades de una pedagogía “freireana”. Resulta interesante destacar que, para lxs estudiantes, se trató de una puesta en acto de saberes no solamente adquiridos en la Universidad, sino muchas veces obtenidos en sus trayectorias previas en la formación docente en otras instituciones, además de los propios saberes de la práctica docente. Estos, puestos en diálogo con los saberes adquiridos —y muchas veces no reconocidos— por las responsables de los comedores y espacios de apoyo escolar, resultó en una tarea común en torno a la propia praxis que generó mutuo enriquecimiento.

Elaboración de “recurseros”, bibliotecas y juegotecas

En el proceso de realización de las visitas y las tareas, a partir de las necesidades relevadas, se inició la organización conjunta de bibliotecas y juegotecas, se armaron “recurseros” (cajas de recursos) para la alfabetización inicial en Lengua, Matemática y para la recreación (juegos de mesa, etc.).

El aporte del proyecto UBANEX fue, sin duda, central para esta posibilidad de acceder a materiales concretos que enriquecen y apoyan las tareas que se realizan en esos espacios.

Sistematización y producción de registros

La producción del registro de la experiencia es una tarea constante para el equipo docente. Se orientó a lxs estudiantes para que llevaran adelante su *Diario de ruta*, cuya elaboración constituye una estrategia central para el proceso de evaluación. Desde la perspectiva que trabajamos en el equipo de cátedra, el *Diario de ruta* es una herramienta que acompaña el trabajo en territorio. Es útil para registrar la propia experiencia, en sus aspectos conceptuales (¿qué pienso?) y en sus aspectos sensibles (¿cómo me afecta?). Pero, sobre todo, para articularla con la construcción de un discurso propio, comunicable, aportando elementos para repensar la teoría a la luz del territorio. Es un instrumento fundamental para el registro de las necesidades sentidas, las demandas explícitas, por un lado, así como de la propia percepción acerca de los espacios del territorio donde se puede trabajar. Por todo ello, como se trata de un relato del cotidiano del trabajo, de la experiencia personal no está pautada de modo rígido. El tono de la escritura es, por lo tanto, reflexivo. Tiene carácter de testimonio de la experiencia por parte de quien está haciendo ese recorrido, que puede ser testigo de situaciones inéditas que no van a volver a repetirse. Articula aspectos relevantes o significativos de las actividades propuestas. El *Diario de ruta* reúne reflexiones personales, testimonios, datos, textos transcritos, comentarios, imágenes, audios.

Son sus objetivos: describir las situaciones que se encuentran; aportar informaciones útiles para otras visitas; revisar los propios apuntes para ver el desarrollo de las reflexiones conceptuales; articular la experiencia personal con los planteos teóricos; plantearse interrogantes.

I. Aspectos conceptuales

CAPÍTULO 1

Concepciones sobre educación popular desde la mirada estudiantil

Lidia Mercedes Rodríguez y Denisse Eliana Garrido

Educación popular es un significante polisémico, usado en toda América Latina desde, por lo menos, principios del siglo XIX. A pesar de sus diversos sentidos, siempre se expresó en defensa de la educación gratuita para todos/as.

Actualmente, se utiliza sobre todo asociado a acciones educativas desarrolladas en el sector informal de la economía, la sociedad y la cultura, con énfasis en la dimensión política y la transformación social. Muchos/as también insisten en desarrollar esa posición político-pedagógica en el ámbito del sistema educativo, tomando muchas veces como modelo el intento transformador de Paulo Freire en la Secretaría de Educación de São Paulo.

Es abundante la bibliografía, y en este texto no pretendemos profundizar la cuestión conceptual, sino poner en foco los aspectos que, en el marco de la experiencia, fueron apropiados por los/as estudiantes. Para ello, hemos recuperado algunos de los conceptos más significativos trabajados a lo largo del proyecto, a través del modo en que fueron plasmados en sus *Diarios de ruta*.

Nos interesa, en este sentido, poder dar cuenta de sus miradas y lecturas acerca de la bibliografía trabajada, con el propósito de reflexionar acerca de cómo esos saberes se reconfiguran y revisan críticamente en el marco de una propuesta pedagógica como la que aquí compartimos.

Momentos fundacionales

Al momento de reflexionar acerca de qué entendemos por “educación popular”, los/as estudiantes recuperaron los aportes que brinda la perspectiva histórica para desnaturalizar los conceptos. Así, en la mayoría de los *Diarios de ruta* se hizo hincapié en identificar los momentos fundacionales de la educación popular latinoamericana:

El origen de la EP se remonta al siglo XIX cuando, al calor de las revoluciones de la independencia, emerge el pueblo como un sujeto político y económico y la educación como la responsable de formar a los ciudadanos y trabajadores. Luego, Sarmiento empleó el término educación popular como sinónimo de educación general, común, laica, obligatoria y estatal. Desde esta perspectiva, la educación popular representa la expansión del sistema educativo desde el gobierno oligárquico-liberal, cuyo proyecto de instrucción pública fue de la mano del espíritu “civilizador” de la barbarie. El carácter hegemónico de este sistema se explica en la dinámica de incorporación-subordinación de las demandas educativas populares a la lógica educativa dominante (Puiggrós, 1984: 20).

En simultáneo, existieron experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos. Simón Rodríguez es ejemplo de ello; en sus formulaciones, la educación popular perseguía subordinar la formación del trabajo al bienestar general. A comienzos del siglo XX, fue un referente también utilizado por distintas expresiones de la izquierda. Desde estas lecturas, la educación popular era la educación dirigida al pueblo, en contraposición a aquella cuyo destinatario eran las elites. (...) En las décadas del '60 y '70, intensos debates como este y otros atravesaron a "las izquierdas" (dentro de las cuales incluimos a los partidos tradicionales y a los nacionalismos populares). Sin embargo, podemos ubicar una renovación de la tradición de la pedagogía popular en los procesos de radicalización política que caracterizaron esas décadas. Una certeza importante en esta tradición fue la asunción de que el problema pedagógico estaba intrínsecamente relacionado con otros planos de lo social, especialmente del político y el económico. (Rodríguez *et al.*, 2018: 32).

En esa renovación, Paulo Freire constituye un avance trascendental en la articulación de "los procesos educativos populares con procesos políticos más amplios y la posibilidad de alternativas al planteo vanguardista clásico". (Puiggrós, 1984: 20; citado en Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

Historia reciente

En otros trabajos presentados, los/as estudiantes hacen especial hincapié en los quiebres producidos en la historia

reciente, en particular a partir de la crisis de 2001 en la Argentina y en cómo la educación popular se articuló a otros sentidos en esa coyuntura:

La Educación Popular tiene una larga historia en América Latina. Con la crisis del 2001 en nuestro país se generaron espacios de contención comunitarios que no implicaban solamente asegurar un plato de comida a la comunidad del barrio, sino además educación y asesoramiento. Es decir, que no son solamente espacios de contención social, son espacios pedagógicos populares, entendiendo entonces que Educación Popular implica “un trabajo político y liberador junto a los sectores populares, una práctica y una concepción pedagógica emancipadora” (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 29; citado en Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

Problematizar el concepto

Así, el concepto se tensiona, se pone en discusión, no se adopta sin más una definición única y acabada, sino que se lo problematiza a través de, por ejemplo, pensar sus vínculos complejos con la escuela pública:

Me parece relevante identificar de dónde viene lo que hoy llamamos educación popular. Ponerla en tensión y pensar, por ejemplo, si en la escuela común, hay también educación popular ya que puede “ser entendida en la historia Argentina como lo hizo Sarmiento (1849) —en clave de instrucción pública orientada a civilizar y homogeneizar a parte (sólo parte) de la población, para construir y consolidar un Estado Nacional

liberal—, o como las diversas maneras de concebir alternativas de educación que invitan a formaciones emancipadoras, que buscan abarcar a la mayor parte del pueblo, como puede encontrarse en las múltiples lecturas que ha habilitado el legado freireano y en las experiencias situadas de movimientos sociales en particular.” (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 29; citado en Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Esta lectura crítica en perspectiva histórica posibilita arribar a conclusiones en las que se asume un compromiso ético y político respecto al tema que está siendo trabajado:

Por lo tanto, la educación popular es amplia y diversa, pero no nueva. Y esa amplitud permite reconocer un montón de experiencias completamente de educación, pero que durante mucho tiempo no fueron reconocidas, y al no ser reconocida la actividad de educación, tampoco lo son quienes las llevan a cabo. Hay un manto de silencio e invisibilidad, que desde hace un tiempo se comenzó a visibilizar y nombrar. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Educación popular como práctica situada

Desde la perspectiva en la que trabajamos, sostenemos que la educación popular, tanto en sus aspectos pedagógicos como epistémicos, involucra a sujetos concretos, históricamente determinados, inscriptos en un territorio del que forman parte (Garrido y Tucci, 2021: 4). A partir de ese posicionamiento, los/as estudiantes establecieron relaciones posibles entre educación popular y trabajo territorial:

Es considerando estos aportes que podemos ver cómo es que quedan íntimamente ligados los conceptos de trabajo territorial y educación popular, dado que si bien en el sujeto se van condensando prácticas y relaciones sociales, que emergen desde su praxis, todo está anclado en su propio territorio, no reproduciendo aquello dado, sino y por el contrario, produciendo nuevas prácticas y relaciones que puedan responder a sus propios intereses, atender a sus propias necesidades construyendo, así, la realidad. Un sujeto activo, protagonista de un proyecto que actúa incidiendo en sus propias decisiones, que atañen sobre su propio destino, anclado en la sociedad a la que pertenece. La comunidad entonces, quedaría considerada como un modo de vida, un valor, en el cual la educación popular se presenta como emancipadora mediante su praxis. (Di Noia, *Diario de Ruta*, barrio Charrúa)

Destacamos y punteamos estas tres dimensiones a partir de revisar nuestras anotaciones y sensaciones de los jueves en El Furgón. Y porque entendemos que parte de la práctica de la educación popular tiene que ver con sistematizar y organizar aspectos de la propia práctica. Para revisarla y volver. Y así sucesivamente. El diálogo, la escucha y la construcción de espacios antiadultistas son aristas clave a la hora de revisar cómo vamos cada jueves a El Furgón, desde qué lugar pensamos la intervención en el plano personal y colectivo. Otra dimensión que no punteamos, pero no queremos dejar de mencionar es el movimiento: lo que sucede, los modos, las propuestas, son dinámicos y pueden modificarse en el mismo momento de puesta en práctica. Y hay que estar abiertas a eso.

A dejarnos interpelar por lo que sucede en el encuentro (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

(...) acudimos a un encuentro con un otrx, con otrxs, partiendo de una lógica pedagógica y dialógica, reconociéndonos como sujetxs políticxs. Se trata de una praxis situada, un encuentro en territorio, lo que implica entramado de relaciones, el tejido, redes reales, luchas por el poder y la construcción de conocimiento. (Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Construcción de subjetividad

Entre otros de los aspectos conceptuales trabajados en las clases del Seminario PST surgió la pregunta acerca de la manera en que podemos pensar la relación entre las prácticas de educación popular y la construcción de la subjetividad. Ello da cuenta, por un lado, de emergentes no previstos en la formulación original del programa del Seminario y, a su vez, amplía las habituales discusiones, llevándonos a pensar en aquellas otras “grandes preguntas” que orientan finalmente la tarea de quienes investigamos, enseñamos y realizamos prácticas territorializadas en educación popular:

(...) podemos comenzar a vislumbrar ciertas características que comienzan a tener más sentido y cobran especial valor a la hora de hablar de educación popular. Una de ellas es la importancia del diálogo, en tanto la posibilidad que este ejercicio ofrece para la (re)construcción de conocimientos (suyos-nuestros). Adquiere aquí un rol central el sujeto, aquel individuo muchas veces olvidado, abstracto, no reconocido y que a partir de estas consideraciones cobra especial valor en

tanto sujeto protagonista concreto, complejo y que, su propia individualidad, permite acercarnos a conocer y valorar formas de vivir y de ser. Estas formas de habitar adquieren especial valor si las logramos vincular con la categoría de subjetividad. Acorde a los aportes ofrecidos por Alfonso Torres Carrillo es que podemos dar cuenta de esto, entendiendo a la misma como el conjunto de instancias y procesos de producción de sentidos, mediante los que, tanto los individuos como los colectivos sociales, construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que se constituyen como tales. (...) (Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

El trabajo territorial que estamos realizando en el Seminario se inscribe en un barrio en la Ciudad de Buenos Aires en el cual, como en tantos otros, los derechos de acceso a la educación, la salud, la vivienda, entre otros, se encuentran vulnerados. En este marco, surgen experiencias urbanas comunitarias con dinámicas específicas. Organizaciones comunitarias que no se crean únicamente para sobrevivir, si no que tienen intencionalidades políticas, de construcción territorial y de transformación. Torres Carrillo (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018) se pregunta acerca de a qué se hace referencia al hablar de las subjetividades político-emancipatorias en los procesos organizativos o en los movimientos sociales y sostiene que esa categoría alude a “las expresiones, formas, prácticas y acciones con las cuales los sujetos crean opciones políticas y de futuro, desde su posicionamiento de realidad”. Podemos pensar en estas construcciones territoriales como construcciones intersubjetivas, en las que se arman vínculos y redes en las que la subjetividad en su expresión política “no se

reduce a la participación dentro de las instituciones sociales o al reclamo del sujeto de derechos o del ciudadano”. (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 41; Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La igualdad en la base de la relación dialógica

La concepción de educación popular comprendida como diálogo de saberes implica, en su base, el axioma de la igualdad —radical, fundamental, diríamos en términos rancierianos— de quienes son los/as sujetos/as partícipes de ese diálogo. Ahora bien, ¿de qué manera este axioma se materializa en la praxis comunitaria, en el trabajo en el territorio? Los/as estudiantes reflexionan sobre ello:

La educación popular supone el diálogo de saberes, de sentires, de haceres, entre dos o más posiciones que intercambian lo de cada uno/a en comunión con el resto. El diálogo supone la igualdad como punto de partida y no de llegada, aunque dicha igualdad no equivalga a desconocimiento de roles. (...) Desde este lugar es que intentamos sumar una propuesta a los jueves de El Furgón. Desde ese lugar, no solamente preguntamos cosas, sino que fuimos cada jueves, a dialogar, a ver qué, cómo, desde dónde aportar y a qué puntualmente. Los diálogos con les niñes del espacio fueron, en este andar, y en mi experiencia personal, y creo que también en la colectiva, fundamentales. Arcilla central de la construcción de la propuesta final que vamos a realizar. Y lo que proponemos dejar, tanto material como no material. Conocer y poder construir preguntas comunes, desde intereses propios de les pibes, en diálogo con nuestras indagaciones en

permanente construcción, es parte fundamental de este proceso que empieza en este espacio curricular pero que va más allá en clave de indagaciones posibles y derivas (...) Parte fundamental de lo que hacemos, para qué lo hacemos y cómo tiene que ver con la pedagogía de la pregunta y la escucha como espacio fundamental de ese proceso. Vamos antes que, a hablar a oír, a escuchar, a estar atentos/as a intereses, inquietudes, problematizaciones, cosas que les gustan y cosas que no, demandas en múltiples sentidos. Vamos a habilitar un espacio de encuentro con otro, y nos interesa posibilitar, crear las condiciones para “una intervención pedagógica que posibilite la voz del otro, como proceso permanente de apertura dialógica, abierta al mundo y abierta a la novedad de lo diferente, con una parte de la verdad sobre el mundo, pero para desaparecer como intervención pedagógica” (Rodríguez, 2013: 25-41)

(...)

Concebimos al trabajo en el territorio y a la educación popular no como algo dado, cerrado, como caja de herramientas que pueden aplicarse a tal o cual situación. Lo pensamos como diálogo de saberes, prácticas, sentimientos, haceres. En clave de diálogo y sin desconocer las diferencias, reconocemos que la igualdad como punto de partida y no de llegada es una de los aportes que es necesario tener presente si nos vamos a referir a nuestro modo de entender/hacer educación popular. (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

Escuela

Como dijimos anteriormente, la problematización en torno a la educación popular permite a su vez poner en tensión la propia noción de escuela pública:

Rodríguez (2013: 25-41) plantea una interesante relación entre estos espacios de educación popular y la escuela, un fuerte debate dentro del campo de la Educación Popular. En el caso de El Furgón, el espacio de apoyo funciona como un complemento de la escuela, y la educación que los/as chicos/as allí reciben. De cierta forma lo que intenta es que estos/as jóvenes no queden excluidos del sistema, brindándoles una ayuda extra. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Considero que fue sumamente interesante la experiencia que tuvimos a lo largo de todas las visitas y todos los intercambios. Si bien el espacio de El Furgón es un espacio tradicional de educación popular, me parece interesante retomar algunos de los planteos de Rodríguez sobre espacios de educación popular alternativa, como posibles líneas de reflexión sobre el espacio a partir de cuestiones que fui observando en las visitas. De todas formas, cabe aclarar que son muchos los sentidos que se relacionan con el término Educación Popular Alternativa, refiriéndose con este término a experiencias muy diversas entre sí. Es importante poder repensar este término y a qué experiencias corresponde, para poder recuperar su especificidad y también su potencial dentro de los espacios educativos. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón).

El concepto de educación popular estuvo siempre sujeto a la educación del pueblo. Si nos permitimos remontar al siglo XIX, es con la creación de las escuelas que podemos ver y analizar cierta lógica subyacente. Hacia fines de este siglo la escuela se instala en el interior de nuestro país, lugar cargado de desconocimiento —sin ánimos de ofrecer connotaciones negativas o juicios de valor—. Así, es que la escuela arriba bajo promesas de movilidad social, especialmente dirigido este mensaje, para la población del interior y los inmigrantes. Es bajo esta lógica fundacional, que puede verse la imposición del Estado y cómo dicha trama visibiliza la tensión que queda latente entre aquellos a quienes civilizar (bárbaros: sujetos inmigrantes y del interior) y aquellos ya civilizados (los sujetos de Buenos Aires). Dicha lógica, que aún hoy podemos distinguir, permite entonces cuestionarnos sobre ¿a dónde es que la escuela nos permite ascender? Escuela como ascenso de movilidad social ¿para alcanzar qué cosa? ¿Por qué borrar todo aquello que hace al sujeto, por qué borrar todo su bagaje cultural, por qué imponer cultura? ¿Qué sucede con lo que los sujetos realmente necesitan? Es teniendo en cuenta las demandas sociales que se abre espacio a la escuela de gestión social, esto entonces, nos permitiría pensar en cómo se desarticula el vínculo entre escuela —democracia— libertad, dada la irrupción de lo popular en tanto lo negado, desplazado y excluido, en el momento de la constitución de la matriz original. (Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Retomando el texto de Rodríguez (ibídem) podemos considerar una educación popular alternativa aquella que es para todos igual, no solo para los sectores vulnerados en sus derechos (idea muy frecuente que

suele caer en lógicas asistenciales); el lugar educador-educando es intercambiable; se considera *a priori* que el vínculo educador-educando está basado en una igualdad radical; promueve también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular. Este punto me interpela fuertemente como educadora y docente de la escuela pública. Creo que es fundamental que quienes habitamos día a día la escuela nos propongamos como horizonte la construcción de una educación pública y popular. Una escuela que reconozca, que de voz y palabras a lxs sujetxs que forman parte de ella, que los involucre en una praxis política y liberadora. Que busque recuperar saberes que forman parte de la experiencia histórica de los pueblos, las luchas, las memorias, las conquistas. Que territorialice su práctica, dé lugar a la experiencia y a los saberes de la comunidad, teja redes, escuche deseos y necesidades. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Dimensión política y estética de la educación popular

Desde la perspectiva freireana, asumimos que la politicidad es inherente a la práctica educativa, y que esa politicidad revela además otras de sus características y dimensiones, que son la estética y la ético-política, indisolubles. La apropiación crítica de esta perspectiva se descubre en las voces de los/as estudiantes, en los distintos fragmentos que aquí elegimos citar en forma extensa:

La dimensión política está entrañada en esa presencia de la educación popular. Así como Freire planteaba que primero el alumno adulto se concientiza para

después alfabetizar, si percibe en cosas muy simples, una dimensión política y de conciencia de mundo y de clase se forma en esos niños que aún están aprendiendo una serie de visión de mundos. Un ejemplo muy sencillo pasó con Jerónimo mientras hacía un ejercicio de matemática de un niño que iba comprar golosinas en un kiosko. Pronto él ya identificó la diferencia de los precios para hoy en día, y comentó el tema de la inflación, ya discutido en la mesa, entre él y otros chicos. Es sencillo, pero ya hace parte de la realidad y a veces de una serie de pequeños momentos así, se va construyendo toda una visión de mundo. Es muy distinto de una visión cerrada y distanciada de una cuenta abstracta de un $17 + 18$, por ejemplo. (Campos Leite, *Diario de ruta*, El Furgón)

Dentro de este contexto particular, es sumamente importante el rol de los profes que son educadores y que también contienen a los niños que pueden llegar a la actividad habiendo enfrentado situaciones difíciles. Por ejemplo, en nuestra primera visita al lugar, el único niño de nivel secundario que asistió ese día comentó que tuvo que defender a su hermano menor para evitar que otros niños le pegaran a la salida de la escuela que está en el barrio. En este sentido, dicen Guelman, Cabaluz y Salazar "...la Educación Popular se consolida resistiendo embates, construyendo propuestas, conteniendo pobrezas, organizando rebeldías. En este contexto la lucha de los docentes se torna Educación Popular; así como las propuestas de los colectivos y organizaciones son espacios de criticidad para cuestionar y transformar... (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 11; Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón).

Yo, claro, ya estaba casi llorando. No porque creo que nuestro trabajo en el territorio es una caridad, si así fuese nuestro trabajo no pasaría de asistencialismo. Comparto con la perspectiva de que “el mejor mendero es el que está cerrado” (Dosso y Peluso, 2018: 25-41) y así es porque actuamos sin olvidarnos de la dimensión política del acto educativo. Me emociono porque me veo, de alguna manera, en estos niños. Me emociono porque vuelvo a la educación popular y veo belleza en la lucha; al mismo tiempo que veo que nos fortalecemos cuando actuamos en medio a un escenario de embate neoliberal que retira la dignidad de los sectores vulnerables, sé que luchamos para un día dejar de luchar. La experiencia con la educación popular en el barrio Flores nos permitió visibilizar nuestra tarea pedagógica, que es en sí misma una tarea política. Nos mostró la importancia de pensar qué sociedad, qué comunidad queremos para y con nuestros pibxs. Más que ser una resistencia a este mundo opresor, la educación popular es un espacio en el cual los sujetos olvidados por el Estado tienen su importancia, su voz y su vez. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

En cambio, lo que hizo la profe en aquel momento fue reaccionar frente a un tema complicado, ofreciendo una otra opción. Esto es luchar por lo simbólico. Es luchar por la identidad. No se trata de defender a la patria de una manera ciega y romántica, sino de reconocer a las múltiples formas de pertenecer. Para Torres Carrillo (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018) la comunidad no es solo un conjunto de individuos que comparten elementos en común, sino también el conjunto de sujetos singulares y autónomos que participan voluntariamente de un compromiso. Ser

diferente y a la vez estar en un espacio común. Estar comprometido con este espacio genera el sentimiento de pertenencia. El compromiso de nuestros jueves es con la educación popular y esto por sí es también un compromiso político. (ibídem)

Otro aspecto a señalar es la organización de las vecinas (escribo “vecinas” ya que son todas mujeres quienes se acercan a la plaza ese primer sábado a contarnos sobre el barrio y las redes que tejen desde allí) para la limpieza del barrio. La compañera que está a cargo de las unidades productivas es la que nos cuenta sobre la organización de la cuadrilla de limpieza; frente a un derecho vulnerado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la respuesta es la organización vecinal. En palabras de Timpanazo y Spinosa, “las experiencias vividas, los saberes adquiridos y la necesidad de revelarse a la opresión, dan lugar a estas formas comunitarias y populares del trabajo, en las que territorio y trabajo se unen para dar lugar a distintas actividades, con valor económico y también, social (Timpanazo y Spinosa, 2019: 37; Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

Podemos pensar el lugar que ocupan las organizaciones como espacios que avanzan donde el Estado “no llega”, no supliéndolo, sino planteando en clave política la resolución de necesidades con mirada a futuro, una mirada emancipatoria. Esto no solo en relación a la necesidad de la limpieza del barrio concretamente, sino también al acompañamiento de las trayectorias que hacen las personas que sostienen el apoyo. En relación a la mirada a futuro en clave emancipatoria, es interesante retomar el concepto

de sujeto social entendido, desde Torres Castillo, (Cordero Barragán y Torres, Carrillo, 2018) como un nucleamiento colectivo que, al compartir una experiencia e identidad colectivas, despliega prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto, convirtiéndose así en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad. Podemos pensar entonces el sujeto social y los procesos de construcción de subjetividades político-emancipadoras como expresiones que unen el futuro (como horizonte) con la realidad que suceden en las organizaciones populares. Siguiendo al autor, estas organizaciones tienen un carácter formativo para sus miembros, “dado que en ellos se aprende a ver y a hacer la política de otra manera, así como a la creación de valores democráticos y de solidaridad social. (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 51; Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En el espacio que estamos transitando en esta experiencia podemos ver cómo surgen formas colectivas de organización, experiencias entrelazadas y comunitarias con anclaje territorial frente a la no respuesta del Estado. Frente a la vulneración del derecho a la educación, que es una problemática en el barrio no solo por la falta de vacantes sino también por las consecuencias del poco acceso a la educación que hubo durante la pandemia, surge la organización de propuestas para acompañar a las infancias como el espacio de recreación y el espacio de apoyo. En la primera charla que tuvimos con I. era muy claro cómo ella identificaba y conocía las problemáticas del barrio y también cómo se iban armando redes con distintas instituciones del territorio (con

el Centro de Salud, con la comisión barrial, entre otras). Recuperando las palabras de “las experiencias vividas, los saberes adquiridos y la necesidad de revelarse a la opresión, dan lugar a estas formas comunitarias y populares del trabajo, en las que territorio y trabajo se unen para dar lugar a distintas actividades, con valor económico y también, social”. (Timpanazo y Spinosa, 2019: 37; Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En ese momento M. acotó “es que quieren la respuesta, y yo no quiero darle la respuesta, quiero que la puedan hacer”, donde claramente una vez que la intención del espacio de apoyo escolar no está únicamente vinculada a “cumplir” con la tarea escolar, a “dar una mano” a la familia que no puede ayudar con la tarea como han mencionado en otras ocasiones, en este caso creo están vinculadas “las intencionalidades políticas, a los valores y visiones de futuro que orientan sus proyectos y acciones” (Avendaño, Barragán, González, Mendoza, Torres, Vargas y Vallejo, 2003: 209-244; Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018) M., “desde mi punto de vista, quiero que lxs niñxs que concurren al espacio de apoyo escolar puedan entender, que puedan producir, que puedan responder por sí mismos, y yo entiendo que esto no es en referencia a la tarea, sino que es que puedan posicionarse en un lugar valioso para ellxs mismxs”. (Carriel Rabino-vich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Hasta aquí, hemos buscado poner a disposición los aspectos teóricos y conceptuales de la educación popular que fueron apropiados por los/as estudiantes. En ese proceso de lectura crítica, profunda, cuestionadora, se produce no solo

la tan mentada apropiación significativa de los saberes sino, principalmente, un proceso de reconfiguración crítica de esos saberes teóricos, que asumen nuevas formas al pensarse con la propia práctica. La riqueza de dicha producción queda a la vista en los fragmentos seleccionados.

CAPÍTULO 2

La dimensión de lo político

Esther Levy

Lo político es inherente a la vida de las personas. Todas/os tomamos decisiones que nos posicionan de manera diferencial frente a situaciones concretas (y a veces no tanto) de la vida cotidiana en comunidad. Lo territorial es una dimensión política constitutiva de las organizaciones sociales en tanto define límites, necesidades y capacidades de articulación con otros/as actores locales y estatales. Por un lado, las organizaciones como el Movimiento Evita o la UTEP, con quienes trabajamos en este proyecto, tienen una larga historia de acción y participación política en territorios y comunidades golpeadas por el avance neoliberal traducido en la vulneración de todos los derechos que el Estado debió/debe garantizar.

Como hemos estudiado hasta ahora en la materia, la “Educación popular” implica defender el derecho a la educación de todos, que es lo que se hace en este espacio de apoyo escolar. Su motor principal es poder brindar a cada niño la ayuda que necesite para resolver sus tareas, dándole también un espacio propio de

intercambio con otros, socialización y juego, que es tan necesario en las infancias. A su vez, como en el espacio funciona un comedor, se defiende el derecho a la alimentación de los chicos, al darles la merienda. (Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos identificar dos ámbitos donde la dimensión de lo político surge en el espacio cotidiano: la política social vinculada a la ocupación/trabajo y la educación popular que no compite con la escuela, pero la complementa.

Respecto al primer tema, se trata de los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (TCI) —conocidos como planes sociales— que aparecen como paliativo a la falta de trabajo/empleo, e incluyen componentes de contraprestación relacionados con la inclusión socio laboral (Levy, 2021: 31-53). Hay diferentes planes sociales como gestiones gubernamentales existen, pero la caracterización de los/as destinatarios/as no varía: trabajadores/as desocupados/as, de sectores populares y generalmente con hijos/as. Varios/as de estos/as destinatarios/as contraprestan en espacios educativos comunitarios tales como comedores y merenderos. “La coordinadora del espacio, que nos contaba que las mujeres (que atienden el comedor que funciona en ese espacio en otro horario) realizan una contraprestación en el marco del Programa “Potenciar Trabajo” (Leone, *Diario de ruta*, El Furgón).

Respecto a la educación popular en espacios sociocomunitarios, en términos de Natalia Peluso,¹ estas experiencias tienen que ver “con complementar las trayectorias

1 Natalia Peluso “La escuela que conocíamos ya no alcanza”, por Mauro Rey (20/08/2021). Publicada en Educrear <https://www.educrear.com.ar/es/educrear/natalia-peluso-la-escuela-que-conociamos-no-alcanza/>

educativas de un montón de chicas/os que vienen de barrios populares donde el Estado no llega a dar las respuestas que tiene que dar. Hay un potencial enorme en estos formatos pedagógicos que abarcan desde la primera infancia hasta jóvenes y adultos de formación profesional”. Es decir, la dimensión de lo político atraviesa la vida cotidiana de quienes participan en los espacios comunitarios, lo cual no define *per se* procesos de apropiación.

La experiencia de 2022 en los merenderos y espacios de apoyo escolar nos planteó interrogantes respecto de hasta dónde es el Estado o son las organizaciones los que terminan dando respuestas/soluciones a aquellas personas cuyos derechos han sido vulnerados, en este caso los/as chicos/as en edad escolar. La pregunta pasa por si esas personas que contraprestan en esos espacios educativos comunitarios reemplazan al Estado (asistencia alimentaria y apoyo escolar) o si más allá del subsidio son protagonistas de una red social y política que sostiene estos espacios. Es decir: si no existen los planes sociales, ¿cómo se sostienen estas actividades en términos económicos, materiales y humanos, más allá de la presencia de compañeros/as militantes? La respuesta no es unívoca. Cada organización, incluso cada espacio dentro de las organizaciones sociales, resuelve de un modo específico estas tensiones. Los espacios en donde estuvimos plantearon demandas distintas, pero en todos los casos atravesadas por la dimensión de lo político como mencionamos líneas más arriba. En nuestra experiencia, el dispositivo pedagógico fue diseñado e implementado tomando en cuenta los condicionantes territoriales, las expectativas y demandas hacia la universidad y las propias necesidades de formación de nuestros/as estudiantes, muchos/as de los/as cuales jamás habían pisado un barrio popular o un merendero, mientras que otros/as provenían de esos espacios y aprovecharon la experiencia formativa desde ese lugar.

La extensión EN la universidad recupera los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos colectivos nunca en forma ingenua sino tamizados por la mirada política de todos los protagonistas de la experiencia. Esto fue lo que sucedió en esta experiencia.

CAPÍTULO 3

Educación popular y comunidad

Florencia Lobasso

La experiencia del seminario PST sobre las formas de intervención de la educación popular habilitó la pregunta sobre los procesos de subjetivación o de construcción identitaria en la articulación entre un *adentro* y un *afuera* del barrio, de la comunidad, de un nosotros/as. Pero, ¿cómo se delimita y se nombra esa exterioridad en el marco de la experiencia territorial? ¿En qué sentido resulta relevante su análisis?

En principio, resulta sugerente recurrir a las palabras de los/as estudiantes al momento de visitar los distintos espacios educativos. En ellos/as surge la exterioridad advirtiéndolo límites que delimitan el barrio y a través de su preocupación, reiterada, por no invadir el espacio de la organización social. Al respecto, una de las estudiantes señala:

Me dio la impresión de que éramos muchas estudiantes, parecíamos una patota caminando por las calles angostas. En ese momento, recuerdo que nos sentimos un poco incómodas, como si estuviéramos invadiendo su espacio. Nuestra presencia llamaba la aten-

ción, la gente en las veredas nos miraba, era evidente que no éramos de allí. Hicimos el chiste de sentirnos extranjeras. Para mí que pensaban “¿Y estas quiénes son?”. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Otra estudiante escribe en su *Diario de ruta*:

La primera visita realizada en el lugar fue en cierta manera ir a conocer y escuchar de manera paciente las necesidades con las que el espacio se enfrenta. En cierta manera el mismo espacio puso las reglas de cómo se debe trabajar en el lugar, sus modos de ver las necesidades y los límites. Los límites en el buen sentido de la palabra, desde el cuidado hacia el gran trabajo que el espacio viene realizando, un cuidado atento hacia los niños y la comunidad en sí. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Por lo dicho en los relatos anteriores se hacen presentes distintas formas de exterioridad. Es decir, en principio, la extranjería o la extrañeza de los/as estudiantes se manifiesta de manera doble: en relación a la organización política y su propuesta educativa y en relación al barrio. Esto nos lleva a reparar en distintos/as nosotros/as a partir de los límites entre un adentro y un afuera tal como se fue evidenciando en las palabras de los/as estudiantes al momento de intentar definir sus intervenciones.

La necesidad de enlazar la cotidianeidad de la dinámica barrial y de la organización política con la propuesta de intervención territorial por parte de los/as estudiantes, no definida al momento de las primeras visitas al barrio, generó cierta incertidumbre que movilizó ciertos aspectos de su propia subjetividad:

Yo sentí que “no era de ahí”. Pensé que era importante a la hora de encarar una propuesta en el marco de la educación popular, entender que es “del pueblo para el pueblo”, que nace de las propias necesidades para darles respuesta. Y en esta línea, me surgió la dificultad de plantear una propuesta que no se sintiera como ajena. Y creo que quizás la clave para comenzar a pensarla fue en principio tratar de deconstruir esas barreras simbólicas para poder pensar colectiva y dialógicamente nuestras acciones en el territorio. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La ajenidad desde la cual se pensaban muchos/as de los/as estudiantes constituyó el punto de partida desde el que configuraron sus propuestas e intervenciones. Al respecto, un/a estudiante señala: “Que no se interpretara (por parte de la organización o sus referentes) nuestra presencia como una mera visita de observación ni que nuestra intención era ‘traer’ un saber para depositar en sus prácticas” (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato Popular R. Gleyzer).

Sus palabras son sugerentes y remiten a la impugnación que Freire hace a la educación bancaria, desde la cual, el mundo estaría dentro de nosotros/as, como trozos de mundo que nos circunda. En oposición a esta concepción, la educación para la emancipación supone construir vínculos en los que no es el/la educador/a quien oficia de mediador/a entre un adentro y un afuera; es decir entre el interior de una conciencia que se colma de los elementos del mundo. Por el contrario, Freire enfatiza la necesidad de superar la relación entre educador/a y educando/a, condición de la relación dialógica que hace posible el conocimiento. Es decir, lejos de “argumentos de autoridad”, “(...) nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (...)”

(Freire, 2005: 75). El vínculo entre los/as estudiantes y los/as referentes de las organizaciones y el barrio se fue constituyendo asumiendo la falla o la falibilidad de todo saber. Así, lejos de vínculos pedagógicos ilustrados, lo común se constituyó en una novedad, a partir de relaciones de negociación de sentidos (Rodríguez, 2013: 25-41).

En esta dirección, las palabras del/la estudiante dan cuenta del reconocimiento de sentidos, significaciones, lógicas de relación y entendimiento organizacional y comunitario previos a la llegada de los/as estudiantes a los distintos centros educativos. La experiencia de comunidad, en tanto experiencia de lo compartido, se pensó "(...) como horizonte de direccionalidad que requiere ser construido como una novedad surgida del aporte de los particulares, y no como un particular construido como universal" (ibídem). Este fue el marco en que se fueron constituyendo varias propuestas de los/as estudiantes a los distintos espacios de las organizaciones.

Al mismo tiempo, los gestos de invitación de los/as referentes o militantes de las distintas organizaciones a los/as estudiantes para sumarse a algún aspecto de su proyecto educativo se expresaron de manera diversa. Al respecto, una estudiante escribió en su diario de ruta:

En el primer encuentro me fui con una impresión de que los que forman parte del barrio tienen una concepción de que hay ciertos límites entre quienes habitan allí y quienes somos externos. Sin embargo, hoy me fui con la sensación de que, de cierta forma, formamos parte del espacio, ya que nos recibieron con los brazos abiertos, nos escucharon, todas las ideas fueron muy bien recibidas y pudimos trabajar en conjunto para crear el proyecto que vamos a desarrollar para poder aportar nuestro granito de arena. (Cataife, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Y otro agregó:

En nuestra tercera visita, nos encontramos formando una ronda para conversar sobre las demandas y necesidades del espacio. Las trabajadoras que preparaban la merienda nos ofrecieron tortas fritas y fue gracioso que un educador popular afirmara que las tortas fritas eran motivo suficiente para volver al espacio. Creo que ese encuentro, el cuidado comunitario implícito en esa merienda, la pertenencia y las convicciones comunes son los motivos por los cuales cada sábado vuelven al espacio. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Otra estudiante relató escenas semejantes de la siguiente manera:

Una vez que ya estaban escritos los nombres y habían coloreado fueron a lavarse las manos al baño y dimos por finalizada la actividad con una foto de todos. Lo curioso de ese momento fue que al momento de empezar a agruparnos junto a la biblioteca uno de los niños dice: “una foto familiar”. Tuvimos una sensación grupal de mucha satisfacción con ese comentario ya que denota cercanía y cariño por parte de ese niño. Personalmente creo que siempre uno de nuestros objetivos fue no sentir que estábamos invadiendo un espacio ajeno y ser “los extraños” que vienen de la facultad con el saber absoluto, por lo que escuchar aquel comentario fue muy gratificante. (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato popular R. Gleyzer)

El reconocimiento de cierta ligazón con los espacios educativos por parte de los/as estudiantes universitarios, que

los/as hiciera ser parte, era vivenciado como ineludible. Tal como lo indican las citas, las preocupaciones señaladas se fueron diluyendo en tanto la relación y la presencia activa de los/as estudiantes se desarrollaba a partir de distintas instancias de encuentro.

Por otra parte, es necesario señalar que las propuestas de intervención de los/as estudiantes de la universidad supuso asumir líneas de acción de la educación popular en donde lo político de la pedagogía no le viene de afuera, de parte de la ideología o de distintos discursos sociales:

La educación popular se ha visto exigida a hacer una reflexión de cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación, ya que es ahí y en coherencia con su proyecto donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político-pedagógica en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación. (Mejía, 2013: 54)

En este movimiento se fue constituyendo la propuesta de los/as estudiantes de la Facultad, cuya experiencia de comunidad no refiere tanto a

(...) un conjunto cerrado de individuos que comparten algo en común (bienes, rasgos culturales, territorio o sangre), sino una forma de vida de sujetos singulares y autónomos, que participan voluntariamente de un compromiso, del que se hacen solidariamente responsables y al que hay que renovar cada cierto tiempo. (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 49)

El adentro y afuera del barrio

Los barrios que visitamos no son espacios homogéneos. El *adentro* del barrio también presenta sus particularidades y se constituye en función de las relaciones que establece con el *afuera*. Así un/a estudiante en su diario de ruta señala:

Llegar a El Furgón es también pasar por un destacamento de Gendarmería que está en diagonal al espacio donde funciona apoyo y comedor. Al lado de la placita de cemento donde cuando está lindo se sale con los pibes y pibas. Este jueves hay apostada en la puerta del puesto una gendarme, fusil en mano, en posición. Hay además otros tres o cuatro gendarmes dando vueltas. Ningún jueves anterior estuvieron, solo el puesto vacío. Pienso en la cotidianidad de ver todos los días las fuerzas de frontera que patrullan las entradas y las salidas de los barrios. Pienso qué implica para los pibes y pibas empobrecidas que habitan territorios militarizados. (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

Por otra parte, cabe advertir la alusión a cierta *exterioridad* expresada por uno/a de los/as referentes de la organización al relatar la necesidad de *salir del barrio* para acceder a escuelas secundarias y de adultos/as. De hecho, el Bachillerato Popular Raymundo Gleyser, en el barrio de Parque Patricios, fue creado con esos fines por el Movimiento Evita; es decir, "...con el objetivo de que les pibes salieran del barrio y supieran que la ciudad también es suya." (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

Asimismo, en el diario de ruta de otro/a de los/as estudiantes, las palabras de las referentes del barrio y de la organización se mencionan de la siguiente manera:

Se acerca una compañera a cargo de las unidades productivas, quien se hace cargo de la limpieza barrial. Nuevamente noto la importancia de la organización del barrio. La limpieza barrial comprende las calles y la plaza hasta el merendero. I. nos dice que “le ponemos el lomo para que no nos dejen afuera de todo lo que pueda ayudar al barrio”. La cuadrilla de limpieza es reimportante porque la limpieza del Gobierno de la Ciudad no entra al barrio (ien una de las Ciudades más ricas, adornada de macetones y bicisendas por todos lados!). Los vecinos reconocen esta organización, “acá cuando preguntan quién barre te responden El merendero de I.” N. nos marca la diferencia entre el trabajo territorial y el “vengo, hago algo y me fui”, eso último no pasa en el barrio.

La estudiante continúa y señala:

Es importante destacar la cuestión de disputa del territorio en relación con otras organizaciones políticas que quieran también trabajar en torno a las necesidades del barrio. I. remarca la importancia de los años de trabajo que llevan, la importancia de conocer el barrio, de conocer a las familias, las problemáticas que las atraviesan, y que siempre están ahí para acompañarlxs. Por ello remarcan la importancia de imponerse ante alguna agrupación, que viene “de afuera” y no se integra con ellxs, para contribuir al trabajo que vienen haciendo hace tantos años. La importancia del reconocimiento y de la lucha por el barrio y con el barrio. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En este punto adquiere preminencia la noción de articulación en el seno de un territorio definido y de prácticas

configuradas por las organizaciones sociales. Dicha categoría adquiere relevancia en tanto lleva a preguntarnos sobre qué anudamientos o enlaces son posibles en el marco de una dinámica de continuidad y diferenciación en el seno del barrio y la comunidad. La articulación nos invita a visualizar los pasajes o transiciones de unos espacios a otros, de ciertas identidades a otras, de ciertos vínculos a otros. Garrido, Tucci, Peluso y Dosso señalan que el trabajo pedagógico construye y fortalece identidades colectivas a partir de procesos de interpelación, lo cual supone “(...) entender a los/as sujetos como constituidos en distintos planos: los trabajadores, educadores, mujeres, militantes” (2021: 4).

Asimismo, la articulación como tejido permite “(...) reconocer las diferencias como para procesar conflictos y establecer consensos” (Garrido y Tucci, 2021: 7). Al respecto, las relaciones con la escuela y la iglesia de uno de los barrios visitados resultan sugerentes y son registradas en los diarios de ruta de los/as estudiantes:

Los profes nos comentan que para sostener espacios así (como el de los bachilleratos populares) es muy importante “tejer redes comunales”, lo cual es fundamental para articular los diferentes espacios en los que viven los niños, principalmente la escuela y sus casas, pero también teniendo en cuenta al barrio como un todo conformado por muchas partes. (Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Una estudiante también advierte sobre la presencia de la escuela frente a la placita en donde se desarrollan las actividades de recreación en uno de los barrios visitados:

Me llama la atención que la escuela está abierta, a diferencia de las otras veces, porque les prestaban el

sonido para el evento. Ver la escuela abierta me hace pensar en la importancia de que las instituciones educativas territorialicen y puedan tejer redes con otros espacios del barrio. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En este mismo barrio la relación con la Iglesia también genera tensiones en la convocatoria al espacio de apoyo escolar. Una estudiante registra:

La organización continúa con el trabajo de abrir nuevos espacios para lxs niñxs, y que permitan garantizar sus derechos. Ahora bien, se puede reconocer una tensión entre esta cuestión de garantizar el derecho a la educación y la disputa por el reconocimiento en el barrio como organización que contribuye a responder ante las necesidades. Esta tensión que se puede visualizar es en torno a la cuestión que la clase de apoyo escolar de los sábados coincide con catequesis, y muchxs niñxs asisten a la iglesia, por lo que ellxs encuentran cierta competencia en este sentido, ya que no tienen niñxs en apoyo escolar. (Monteros, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Ante lo dicho, lo anterior da cuenta de *varios/as nosotros/as* operando al interior de un barrio, en donde la experiencia comunitaria de la educación popular construye *lo común* desde la igualdad y la diferencia. El movimiento de articulación entre *afuera y adentro*, entre lo ajeno y lo propio, entre *el nosotros/as y ellos/as* impide el carácter indiferenciado en el que puede entenderse lo común, sin exterior ni interior. En la indiferenciación, la comunidad perdería toda forma (Espósito, 2009: 19) junto a su potencialidad de constituir sujetos que permitan subvertir cierto estado de cosas.

Por el contrario, en el seno de las organizaciones político-sociales que congregan a partir de proyectos de educación popular, la comunidad gesta sujetos/as dislocatorios/as. En este sentido, tomando la posición de Zemelman, Torres Castillo resalta:

La categoría sujeto cobra importancia dentro de la construcción de realidad social desde subjetividades emergentes. Se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos de su contexto y se construye voluntad y poder para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes a las hegemónicas. En este marco, el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de alternativa de sentidos de lo social. Aunque en un sujeto se condensan las relaciones sociales predominantes, este, desde su praxis, también puede producir nuevos sentidos, relaciones y acciones. (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 44)

En definitiva, los/as estudiantes han diseñado o planeado sus intervenciones deslizándose desde la posición de ajениdad a un *nosotros/as* constituido por un compromiso común.

CAPÍTULO 4

La mirada del otro

Natalia Corral Vide

¿Qué significa la llegada de la universidad al territorio?

¿Por qué el territorio recibe a las y los estudiantes de Ciencias de la Educación?

Los espacios comunitarios tienen una planificación, una forma de hacer, un cotidiano. La mayoría de las y los educadores de los espacios vienen construyendo juntas y juntos hace tiempo, sumar externos conlleva una tarea de anfitriona/anfitrión. ¿Por qué entonces aceptamos esa incomodidad?

¿Qué sensaciones y preguntas despiertan? Miedo, curiosidad. ¿Por qué vienen? ¿Van a controlar si lo que hacemos está bien?

Siempre que un externo o externa se suma al territorio, es difícil no sentirse observado y observada. Si bien, ellas y ellos vienen, son los educadores y las educadoras los que sienten que tienen que dar clase. ¿Qué saberes sienten que tienen que mostrar?

Aparecen las explicaciones de saberes; “no soy docente, pero estoy estudiando en la facu, soy egresada del bachi, conozco el barrio y a las familias”. Explicaciones que el otro

no pide pero que se sienten como necesarias para validar el rol de cada uno en el espacio.

¿Que otro u otra observe la tarea, la valida? ¿Que la universidad me diga que está bien la valoriza?

Los espacios de Redes Reales del Movimiento Evita de CABA son propuestas de juego y refuerzo de los contenidos que se ven en la escuela para niñas, niños y adolescentes. Surgen generalmente en los merenderos en donde las familias se acercan para resolver un problema alimenticio y luego van construyendo un lazo de confianza que da lugar a pedir ayuda o acercarse a convocatorias que acompañen las trayectorias educativas de sus hijas e hijos. Por eso, en general, estos espacios los arman las compañeras del barrio, luego se suman jóvenes que hayan terminado el secundario, pero en general no son docentes.

El espacio de Juego y Recreación “Charrúa” y el “Furgón” son espacios con muchos años y mucha inserción en el barrio, las coordinadoras sienten mucho orgullo por su construcción y sienten como parte de su militancia el mostrarlo a otros y otras, por eso cuando se les comunicó la propuesta de que las y los estudiantes se acercaran al espacio no lo dudaron. El espacio del “Bachi Gleyzer” es más nuevo, armado por sus egresadas, les daba un poco de temor que fueran a observarlas, pero a su vez están acostumbradas a esas visitas porque en el Bachillerato Popular donde estudiaron y armaron el espacio es común la presencia de universitarios y universitarias observando.

En el primer encuentro, cada espacio presentó su historia, su barrio, su inserción territorial, sus educadores y educadoras y actividades. Tener que contar lo que hacen, y cómo lo hacen, les permitió llegar a una reflexión que inevitablemente enriquece su práctica. Se pone en juego el orgullo de la pertenencia y también el saber del territorio, de las historias de los pibes y las pibas que los y las estudiantes

de Ciencias de la Educación escuchan con atención. La universidad viene a escuchar a los y las profes de la educación no formal, barrial, popular. Y eso no es poco.

En Charrúa la presentación fue en la plaza del barrio, espacio emblemático de encuentro y organización de las y los vecinos. Rodeando la plaza está la escuela que suele abrir sus puertas a actividades del barrio y la iglesia en donde hay talleres y de donde salen caravanas para despedir a las y los que fallecen.

Las y los estudiantes fueron recibidos por la referenta barrial del lugar donde se llevan a cabo Redes Reales y las y los educadores y educadoras de apoyo escolar y recreación. I. agradeció que fueran a conocer el trabajo que vienen haciendo y les contó la historia de este barrio armado por comunidades bolivianas en 1950 que soñaban con tener su casa. Hoy, en 2023, la mayoría tiene su escritura, la mayoría se conoce, todas y todos son parientes, comadres y compadres. Charrúa es un barrio, pero los servicios siguen siendo deficientes. El barrido y la limpieza, por ejemplo, se sostienen gracias a la organización barrial. En el barrio hay una salita de salud, en donde I. trabaja fortaleciendo ese vínculo con las familias. El folklore de Bolivia se puede ver en la feria con las comidas, en las fiestas a la virgen, en los bailes.

I. nos cuenta que respecto a la educación, la cultura boliviana es muy machista: “las mujeres se quedan en casa haciendo la comida, cuidando a los chicos. Si trabajan suelen cocer en su casa, pero no salen a estudiar. Por eso nuestras compañeras no terminaron la escuela, esperan que sus hijos crezcan, después estudian sus maridos y ellas se dejan para el final” “en el barrio antes había una primaria para adultos donde muchas mujeres pudieron estudiar al mediodía, estaría bueno que eso vuelva”.

Contó también cómo se organiza Redes Reales Charrúa. Son un equipo de educadores y educadoras que se dividen

en dos espacios, unos y unas dan apoyo escolar tres veces por semana y otros y otras recreación los sábados; y le dio la palabra a M. y C.

M. (estudiante de abogacía y coordinador del espacio de recreación) contó cómo se organiza con las familias para las actividades de los sábados en la plaza, donde se planifican juegos y C. (estudiante de abogacía y coordinador, integrante del equipo de educadores y educadoras de apoyo escolar) señaló “en la semana vienen directo de la escuela, y se llena, los sábados cuesta que vengan porque la iglesia también tiene propuestas, es más fácil que se sumen a recreación”.

En el primer encuentro en Redes Reales del Bachi Gleyzer los recibimos con F. (egresada del bachi y coordinadora del espacio junto con M., otra egresada). Les contamos un poco sobre la historia de lucha de los bachis en CABA, cómo consiguieron su reconocimiento en 2012 gracias a la presión en la calle y cómo se trabaja diariamente para que el bachi sea un espacio que estudiantes, egresados y egresadas habiten con propuestas, con sus voces, con sus dudas. Por eso no les resultó raro que en la pandemia, en donde en la escuela se dieron clases por WhatsApp, fueran las egresadas y los egresados quienes “coparon” el espacio para armar bolsones, dar materiales a estudiantes y hacer guardias con información para las vecinas y los vecinos. Fue a partir de esto que detectaron la necesidad del barrio de apoyo escolar, y en cuanto se pudo volver a la presencialidad se armó la propuesta.

F. contó cómo arrancaron con otras egresadas a ir los sábados, al principio solo tenían una estudiante, una señora que estaba haciendo la primaria. Esto puede tener que ver con que el bachi no se asociaba a un espacio para infancias, pero luego las mamás que llevaban a sus hijas e hijos al mendero cuando salían de la escuela de la otra cuadra, empezaron a preguntar por apoyo, se sumó una familia, luego otra y otra. Ahora tienen 16 niñas y niños de primaria, el

espacio abre martes, miércoles y sábados. En varios momentos del año se hacen festejos con las familias que ya se conocen entre sí y generaron un vínculo entre ellos y ellas y con el espacio.

En la segunda visita, las y los educadores se fueron relacionando y pensando en el otro y la otra como un alguien que se suma a pensar con ellas y ellos. Dejaron de lado que venían de la universidad y las y los sumaron al colectivo al que están acostumbrados y acostumbradas.

Sumar más voces es sumar más ideas. “Muchas veces no se nos ocurren actividades, está bueno juntarnos con más gente” (F., del Bachi Gleyzer).

En Charrúa la actividad de los sábados se divide en dos espacios, uno de juego y otro de apoyo escolar. Las y los educadores de ese espacio son jóvenes que estudian en la universidad y que luego del primer impacto lograron encontrarse como pares de los practicantes. “Les daba curiosidad que estudien Ciencias de la Educación”, “no sabía que existía esa carrera” (C. del barrio Charrúa) pero a su vez les daba confianza para consultarle sobre técnicas para planificar, o actividades de lectura.

El hecho de que sean estudiantes de Ciencias de la Educación abrió una puerta a pensarse como educadores. Si hay personas que estudian la educación, la educación es amplia, es más que lo que pasa en la escuela, más del ser docente. Pensar a la educación como objeto de estudio nos da el pie a pensar en distintas formas de llevar esa práctica de aprendizaje.

En el “bachi” Gleyzer las y los practicantes propusieron armar con el grupo una biblioteca, para eso trajeron un mueble. Organizar la logística de ver si entraba el mueble, recibirlo, cuidarlo hasta el momento de la actividad fue un aprendizaje para las educadoras que van creciendo en su rol de coordinación.

Hasta ese momento el espacio no contaba con un mueble que fuera solo de apoyo y recreación, tener un mueble les servía para mostrarse internamente (en ese espacio también hay talleres de educación no formal, un bachi para jóvenes y adultos y adultas, un merendero). La biblioteca la pintaron con las chicas y chicos, fue una jornada de arte donde plasmaron sus nombres, eligieron colores y eligieron donde ponerla.

El Furgón, por su parte, tiene una identidad barrial importante. Es comedor al mismo tiempo que espacio de apoyo y recreación. A pesar de sus sucesivas mudanzas (van tres desde el comienzo de sus actividades) sigue sosteniendo a profes y a pibes que pasan, estudian, aprenden, enseñan y se sienten parte. Una de las características más relevantes del espacio es que muchos profes han sido, hace años, pibes y pibas que concurrían al apoyo. M1, una de las últimas integrantes, que vive en el barrio, cuenta que “pasó por la puerta y se acordó de los momentos que había vivido en el Furgón y que ahora quería formar parte ayudando a los niños”.

La primera visita al Furgón fue bastante accidentada, porque esa jornada en particular había bastantes niños y niñas pero pocos y pocas educadores. Al principio, M2, la profe que hizo de puente entre el espacio y la coordinadora de las prácticas (Esther Levy, docente del curso), les comentó a los y las profes del espacio que los alumnos y las alumnas de la UBA iban a ir a observar las actividades del espacio. Al principio surgieron algunas preguntas sobre ¿qué significa observar?, ¿va a haber alguna clase de evaluación?

Llegaron y eran muchos, en un principio todos y todas estaban en una esquina mientras los y las profes, pibes y pibas del espacio comenzaban a organizarse. Con el paso del tiempo y casi naturalmente al ver a los y las profes desbordados, comenzaron a intervenir, relacionarse con los

chicos y las chicas, acompañar las actividades que estaban haciendo y a preguntarles también sobre sus gustos, intereses, trayectorias.

La mirada externa se volvió rápidamente una mirada fresca que sumaba al espacio. Los chicos y chicas estaban contentos de recibir visitas tan interesadas en ellos y ellas y en su desarrollo académico. Los y las docentes también lo estaban de poder desarrollar la actividad con mucha más soltura, manos, cabezas y voces de las que hubieran contado si no hubiera aparecido esta hermosa visita de puente y lazo entre experiencias educativas. En medio de la jornada también aparecieron preguntas a los y las educadores comunitarios por parte de la docente y de los y las estudiantes universitarios, que se iban contestando interrumpidas por el “profe, profe” de los niños y las niñas del espacio.

En el segundo y tercer encuentros, los chicos y las chicas ya estaban familiarizados con las caras y las historias de los y “nuevos” y las “nuevas” profes. Se dieron situaciones muy hermosas, como un par de practicantes brasileños que además de resolver alguna tarea de portugués de un grupo de alumnas, se sentaron a charlar en su idioma, enseñarles palabras y, de alguna manera, poner en juego un conocimiento que las chicas no habían tenido la oportunidad de pensar situado.

También hubo un ejercicio de escritura, solicitado por los y las estudiantes, de contar historias, donde tanto los y las alumnos de la UBA como los y las chicos del barrio se pusieron a narrar anécdotas que, en última instancia, leyeron en voz alta.

En el último encuentro, muy accidentado, con un corte de luz en el medio, los y las pibes, profes, alumnos, docentes, se fueron conformando en un colectivo que ya funcionaba con naturalidad y que habitaba un espacio de intercambio. La experiencia, termina con niños y niñas preguntándoles

a los y las practicantes cuándo iban a volver y con profes del territorio con la sensación de satisfacción de que el mundo de lo universitario fuera a interesarse por su práctica y con preguntas sobre cómo participar también ellos y ellas de ese saber académico, formal que podría enriquecer los saberes populares y territoriales que ya enriquecen su hacer cotidiano.

Entonces...

¿Qué significa la llegada de la universidad al territorio? Significa sumar miradas, voces, experiencias, manos... y en los espacios comunitarios esa práctica es habitual, son espacios de puertas abiertas en donde son bienvenidas las ganas y los saberes nuevos porque son necesarios para sostenerse, no es cómodo, pero los espacios comunitarios transitan las incomodidades siempre con otros y otras. Y si además sumamos el diálogo con una institución educativa, se suman diálogos de aprendizaje que enriquecen a las y los educadores.

CAPÍTULO 5

La educación comunitaria como política de Estado. Legado de la educación popular y prospectiva

Natalia Peluso

Nuestro país tiene una enorme y larga tradición de educación popular con un fuerte arraigo latinoamericanista que, lejos de ser una cuestión metodológica, propone una perspectiva político-pedagógica desde la cual miramos la educación, sus problemas y potencialidades.

Citando a Lidia Rodríguez, “desde el siglo XIX educación popular acompañó el proceso de corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la centralidad de la lógica disciplinadora que encontró su base filosófica en el positivismo” (2013: 28). Se trataba de un significante disponible para nombrar una novedad, la de la educación del “pueblo”. Como señala la autora, en el Simón Rodríguez que a principios del siglo XIX regresa a América para sumarse al proyecto bolivariano ya se encuentra una pedagogía que acompaña un proyecto emancipatorio, en búsqueda del bienestar de las mayorías. Esa perspectiva de la educación popular fue derrotada por la que articuló la educación de todos/as a la lógica de un desarrollo económico dependiente. La educación popular de mediados del siglo XX, asociada a la figura de Freire aunque tuvo un desarrollo

muchísimo más amplio, tuvo capacidad dislocatoria de ese discurso tradicional que quedó, desde entonces, puesto en cuestión. “Se desarticuló el vínculo entre escuela —democracia— libertad, por la irrupción del significante popular que había sido —negado, desplazado, excluido— en el momento de constitución de la matriz original” (ibídem: 29). El significante quedó fuertemente ligado a las luchas de los movimientos populares de la década de 1970, a sus propuestas revolucionarias, e incluso a la lucha armada; tanto que tornó difícil recuperarlo para su articulación a procesos democráticos y a las nuevas problemáticas.

Con las tradiciones anarquistas y de izquierda, y fuertemente en los siglos XX y XXI con la aparición de los movimientos sociales y organizaciones comunitarias, la educación popular retoma su impronta emancipatoria, pero muchas veces en oposición al sistema educativo. En la Argentina, algunas experiencias provienen de la tradición de las ligas agrarias del Noreste yerbatero de finales de la década de 1960; otras, del Movimiento Campesino de Santiago del Estero. Y están aquellas que surgieron a partir de la autoorganización vecinal para la creación de jardines maternales, como en los barrios humildes de Mendoza. Un puñado nació a partir del trabajo cristiano de base en la Patagonia y otras se fundaron como respuesta y resistencia a la reducción del Estado a la mínima expresión en la década de 1990, impulsadas por habitantes de asentamientos en zonas vulnerables, obreros de empresas y fábricas recuperadas o integrantes de movimientos territoriales, sobre todo en el AMBA.

Muchísimos artículos y publicaciones han retomado el rol educativo de los movimientos sociales, principalmente en los barrios populares. En la Argentina, además, el peronismo dejó impresa una marca al hablar de “comunidad organizada” y la educación no fue ajena a ese proceso: centros

de estudiantes, cooperadoras escolares, universidad obrera, etc. Una tradición de educación popular y principalmente de comunidad organizada que hace educación en cada rincón del país: escuelas de la familia agrícola, jardines comunitarios, centros educativos, escuelas populares, bachilleratos, apoyos escolares, experiencias de comunidades originarias, instituciones de gestión social y muchas otras que, allí donde el Estado no había llegado (o aún no llegó) y el mercado no vio la utilidad, la comunidad se organizó para garantizar el derecho a la educación.

La educación de gestión social, comunitaria y cooperativa

Enmarcadas en la perspectiva emancipatoria, las experiencias educativas comunitarias, cooperativas y de gestión social son todas aquellas experiencias emergentes de actores de la comunidad (movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones comunitarias, etc.) sin fines de lucro que se caracterizan por su posibilidad de intervenir en una realidad concreta, con el objetivo de construir horizontes de igualdad a partir de la práctica educativa. La educación comunitaria refiere a todas aquellas experiencias que abren los horizontes culturales de niños, niñas, jóvenes y adultos/as fortaleciendo sus trayectorias educativas y formativas con una fuerte impronta emancipadora.

Así, en la actualidad, la importancia de estas experiencias en el territorio constituye la posibilidad de pensar estrategias de garantía y acompañamiento a las trayectorias educativas integrales de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as.

Según el proyecto de Ley presentado por el diputado Eduardo Toniolli en septiembre de 2022 en conjunto con

federaciones, asociaciones, instituciones de gestión social y experiencias educativas comunitarias y cooperativas de todo el país, quedan definidas como Experiencias Educativas de Gestión Social Cooperativa y Comunitaria (EEGSCyC) aquellas que se orienten en los siguientes principios:

- a. Sean gestionadas por organizaciones sin fines de lucro, asociaciones civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, organizaciones campesinas, pueblos originarios, organizaciones barriales y comunitarias;
- b. funcionen en forma pública, abierta, no discriminatoria, y sin ningún tipo de restricción para el ingreso, permanencia y egreso;
- c. actúen en asociatividad y complementariedad con el Estado, participando de las políticas y programas educativos para garantizar la igualdad de derechos y el acceso a los mismos;
- d. implementen proyectos institucionales centrados en las particularidades distintivas de los territorios en los cuales se encuentran y de las personas que participan, en todas sus dimensiones (socioeconómicas, culturales, étnicas, etc.), en cualquiera de los niveles y modalidades previstos en la Ley de Educación Nacional, incluida la educación no formal;
- e. apliquen metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan, desarrollando acciones específicas para la inclusión y permanencia de sus estudiantes;

- f. generen proyectos educativos transformadores de la realidad, que apuesten a la organización colectiva para la resolución de lo común, desarrollando una pedagogía que tenga por finalidad el logro de una ciudadanía crítica y emancipada;
- g. impulsen relaciones horizontales entre las personas que forman parte de las experiencias, desarrollando un modelo de gestión comunitaria y colegiada que propenda a la democratización de la conducción escolar; y,
- h. establezcan vínculos con instituciones y organizaciones que desarrollen experiencias sociales y educativas similares en la comunidad en la que están insertas, en el resto del país y en Latinoamérica.

Estas aproximaciones a definiciones capaces de sintetizar no solamente las experiencias vigentes sino aquellas que han iniciado el camino son importantes para pensar cómo experiencias educativas emergidas del territorio pueden construir políticas públicas que logren permear el sistema educativo en pos de incrementar sus niveles de democratización.

La Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria en el Ministerio de Educación de la Nación

El regreso del neoliberalismo al gobierno, que atravesó la Argentina entre 2016 y 2019 durante la presidencia de Mauricio Macri, interpeló al campo popular en distintos sentidos, y la educación no estuvo exenta. El escenario estuvo configurado por el achicamiento del presupuesto

educativo y la aplicación de políticas mercantiles principalmente en la formación docente y en la educación superior. Con la victoria del peronismo en la elección presidencial de octubre de 2019, se impulsó la integración de nuevos actores sociales, que habían sido parte protagonista de esa victoria, a las estructuras de gobierno y gestión públicas: movimientos sociales, sindicatos, organizaciones eclesiales de base, movimiento feminista, etc. Así, en el marco de la necesidad de institucionalizar aquello que desde hacía décadas sucedía en el territorio pero aún no tenía lugar en el sistema educativo, se crea un área de “experiencias de educación cooperativa y comunitaria” en el Ministerio de Educación de la Nación. Por supuesto, los debates y discusiones no han sido tan lineales como estos párrafos pero se incluyen a modo de demostración de cómo han jugado distintos actores, sectores y enfoques de la educación para llegar hasta aquí.

El marco del nuevo proceso político llegó junto a una pandemia mundial. Las escuelas de nuestro país permanecieron cerradas pero se continuó con la educación a través de distintos formatos: *online*, cuadernos, cuadernillos, textos, etc. En este contexto, las experiencias de educación comunitaria estuvieron acompañando en el territorio las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos/as: abrieron sus puertas para dar apoyos escolares, realizaron apoyos virtuales, acercaron a las familias materiales casa por casa, entregaron tarjetas de carga para celulares, entre otras acciones. La pandemia venía a profundizar la desigualdad educativa y la educación comunitaria estuvo trabajando para achicar esa brecha. En ese contexto, la articulación del sistema educativo con el sector se fortaleció y permitió dar pasos hacia adelante en el diseño de políticas educativas, de las que me interesa resaltar la creación del Programa de fortalecimiento a

la educación comunitaria, cooperativa y de gestión social que estipula un relevamiento nacional de experiencias educativas, la formación de educadores y educadoras comunitarios, la producción de materiales educativos y el equipamiento de estas experiencias. En el marco de este Programa se desarrollaron diferentes cursos, trayectos y tramos con el Instituto Nacional de Formación Docente que alcanzaron a miles de educadores/as comunitarios/as, pudiendo ser estos/as docentes o no. Por otro lado, se produjo en cogestión con experiencias de educación comunitaria, la Colección de Educación Comunitaria que cuenta con distintos cuadernos de trabajo que retoman las experiencias educativas comunitarias, cooperativas o de gestión social: “Acompañar la alfabetización”, “Matemática en espacios comunitarios”, “Leer en comunidad”, “Artes en espacios comunitarios”, “Ambiente”, “Palabras para festejar, palabras para nombrar”, “Acompañar las ciencias naturales en espacios comunitarios” y, junto al programa Desde la Cuna, el cuaderno “Nidos de Lecturas”, destinado a experiencias que trabajan con la primera infancia.

Reflexiones

Por supuesto que la creación de estructuras estatales no es en sí misma algo positivo o negativo, a sabiendas de que la burocracia (en el sentido literal de la palabra) es difícil de desestructurar y que el sistema educativo, al menos en la Argentina, ha aprendido a sostenerse en el tiempo más allá de los gobiernos, algo que muchas veces nos ha salvado de catástrofes y otras ha imposibilitado algunas transformaciones. Cuando hablamos de sistema educativo no hablamos de la escuela, como unidad, sino de toda la estructura estatal que se monta: ministerios nacionales, provinciales,

supervisiones, institutos, escuelas, etc. En este sentido, para nosotros la búsqueda del “sujeto” ha sido fundamental. Es decir, con quién dialoga un área estatal, de qué experiencias se nutre, qué reivindicaciones traduce en políticas públicas y que gestión efectiva realiza en el terreno de la realidad cotidiana, ya sea de escuelas o, en este caso, de las experiencias de educación cooperativa y comunitaria. No porque el Estado deba responder a todas las demandas, pero sí tomar las decisiones políticas de los rumbos a seguir y, por sobre todas las cosas, en este caso, garantizar el derecho a la educación de calidad de todos y todas los argentinos y las argentinas. Eso, entendemos, no sucede solo en la escuela.

En la Argentina, como en otros países, las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as se enriquecen de otros recorridos, se fortalecen en algunos casos y se garantizan en otros: escuelas de gestión social, apoyos escolares, bachilleratos populares, centros educativos comunitarios, jardines comunitarios, escuelas de la familia agrícola. Tenemos una larga tradición de la comunidad gestionando para garantizar derechos, es hora de abrir ese debate. Nuestra Ley de Educación Nacional, sancionada con amplísimo consenso, da cuenta de tres tipos de gestión de la educación: estatal, privada y de gestión social y cooperativa. Como dijimos al comienzo, allí donde el Estado aún no llegó y el mercado no encuentra utilidad, siempre está la comunidad organizada para transformar su vida.

II. Descripción narrativa del trabajo territorial

CAPÍTULO 6

Propuesta de Trabajo Territorial

Cristina Tucci

Las Prácticas Sociales Territorializadas son espacios curriculares donde los contenidos y la experiencia a desarrollar se van construyendo en conjunto con las demandas de la comunidad. La organización de los tiempos y las actividades se pensaron y planificaron con los espacios comunitarios.

La experiencia de los y las estudiantes de la universidad trabajando en un territorio determinado, articulando con las y los integrantes de estos espacios comunitarios pone en contexto sociohistórico concreto la práctica educativa, ir al barrio, salir del aula y encontrarse con los/as compañeros/as para conocer y sumarse a las actividades que ya se están desarrollando, aportar y proponer otras, produce cierta incomodidad, genera incertidumbre, ¿desde dónde intervenir? se plantea el grupo que participó en El Furgón.

La geografía a recorrer también resulta un lugar ajeno, entonces organizar la llegada al barrio, la articulación con algún/a referente/a del espacio para que sea esperado, son acciones previas que el equipo de la cátedra fue

planificando, no solo para reducir la incertidumbre sino para empezar la articulación político-territorial que se llevaría adelante a lo largo de la experiencia.

Acercarnos al territorio

En las visitas al territorio las y los estudiantes tenían la consigna de conocer el lugar, las personas, presentarse como equipo de la universidad y comenzar a entablar un vínculo que les permitiera saber de su organización y tareas y, con esa información, empezar a confeccionar un *Diario de ruta* donde volcar lo observado, lo sentido y vivenciado en ese recorrido, para luego poder planificar las acciones a realizar.

En los registros que fueron realizando las y los estudiantes encontramos una referencia constante a las categorías territorio y trabajo territorial:

“Pudimos compartir las experiencias que cada grupo vivenció en el *territorio*”, “Nos encontramos en FILO nuevamente, para intercambiar nuestras experiencias en *territorio*. “Las intervenciones *territoriales* que llevamos a cabo en el espacio intentan generar instancias lúdicas colectivas de intercambio”. (Leone, *Diario de ruta*, El Furgón)

Es decir, las referencias aluden a las visitas a los espacios educativos, sin embargo la categoría presenta múltiples sentidos. El territorio también puede ser considerado desde una unidad pequeña como es el barrio, una comunidad, aquel lugar donde se producen experiencias, donde se intercambia, donde se organiza y se construye comunidad, donde la universidad, también pensada como un territorio,

intercambia con otro territorio que está “afuera”. Es el lugar del encuentro y de la producción de saberes.

El trabajo en un territorio externo o ajeno en el que una convive, implica un trabajo humilde, minucioso, respetuoso y, por lo tanto, complejo, en donde tenemos que involucrarnos como agentes externos para poder comprender, pero no como una “más”, sino en ese lugar que a mí me resulta incómodo aún, “de adentro, pero de afuera”, un híbrido. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Las Prácticas Sociales Territorializadas interpelan el modo conocido de ser estudiante y ser docente, nos sacan de lo habitual, rompen con modelos establecidos de aprendizaje, nos permiten encontrar otros saberes que han pasado inadvertidos y que, puestos en tensión, nos permiten reformular esos modelos hegemónicos de aprender.

(...) el seminario piensa la educación popular desde el encuentro y el diálogo; por otro lado, se piensa la actividad de extensión desde el ida y vuelta, el intercambio, y no como una “entrega” de saberes desde quienes cursamos a quienes están en los bachilleratos. Es por esto que [en la visita] trato todo el tiempo de producir un “verdadero encuentro”. (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

La primera clase las docentes abrieron un espacio de intercambio en el cual intentamos poner en común nuestras expectativas de la cursada, presentándonos de manera individual y abriendo el debate hacia el trabajo territorial y la educación popular. En ese momento, comenzamos a desarmar las ideas que

iban surgiendo acerca de lo popular, del trabajo en territorio. (Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

(...) por un lado, el seminario piensa la educación popular desde el encuentro y el diálogo; por otro lado, se piensa la actividad de extensión desde el ida y vuelta, el intercambio, y no como una “entrega” de saberes desde quienes cursamos a quienes están en los bachilleratos. Es por esto que [en la visita] trato todo el tiempo de mirar “sin nada auestas” y poder disponerme a un verdadero encuentro. (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

La cursada tiene como propuesta articular los intereses, las necesidades, los problemas que encontramos en el territorio, poder escuchar y acompañar esas demandas, generando propuestas de articulación para construir saberes. “¿Nos vinculamos para extender nuestro saber, para derramarlo generosamente? ¿O nos vinculamos exponiéndonos, poniendo en juego esos saberes... apostando a la construcción dialógica?” (Elsegood *et al.*, 2014: 32). Sin duda es la segunda opción que asumimos como lugar desde donde partir para disponernos al encuentro y al diálogo.

El espacio educativo surge de una necesidad, y es interesante observar la particularidad de los espacios de Educación Popular llevados a cabo por organizaciones sociales, tal es el caso de El Furgón. Por un lado, son las organizaciones las que hacen una lectura del territorio, conocen a los vecinos y sus necesidades. A su vez, son ellas las que ponen en marcha espacios y proyectos que se materializan en el territorio. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Esta disposición al encuentro y al diálogo, desde la perspectiva y la metodología de la educación popular, implica darle centralidad a la escucha:

Ahora bien, para adentrarnos en un espacio, y proponer, primero debemos conocer, y sobre todo escuchar. Las lecturas y propuestas que tengamos como sujetos externos al espacio son posibles en la medida en que los habitantes “se plantean como necesidad fortalecerlas dentro de su patrimonio cultural y de su cosmovisión de los sistemas de saberes, formas simbólicas de percepción, significación y relación con la naturaleza, además de sus normas culturales y de organización social para la gestión de un desarrollo propio. (Contreras Salinas y Ramírez Pavelic, 2013: 3).

Escuchar estos significados, y sus demandas, permite poder construir de manera colectiva, “enredando” o tejiendo los distintos significados. No se trata de que una de las partes se adapte a la otra, sino de poder armar en conjunto, con lo distinto de cada una.

(...) creo que lo más desafiante, es poder vencer los límites que tenemos en nuestra mirada, impregnados de nuestro propio sentido, de nuestras propias estructuras de análisis y significación. (...) Este creo que es el mayor desafío que nos propone esta experiencia de educación popular, romper con algunas estructuras, para armar otras. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

A la hora de visitarles con mis compañeras nos propusimos la escucha atenta y el diálogo como estrategias para construir conocimientos al respecto. Para ello,

debimos fomentar el encuentro, rever nuestras pre-nociones y nuestros prejuicios. En este caso particular, los sábados no hubo mucha asistencia por parte de los estudiantes al espacio. Dicha problemática se tornó a nuestro favor, debido a que nos permitió dedicar ese espacio y tiempo a discutir sobre sus inquietudes. Creo que ese encuentro resultó la experiencia más enriquecedora tanto para ellos como para nosotras. En ese encuentro formamos parte de la construcción colectiva de un genuino espacio de educación popular. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En esta conversación, empezaron a aparecer relatos de los casos con los que se encuentran en el apoyo, qué les pasa a ellos como educadores, qué les preocupa y qué creen que necesitan. Contaron una diversidad de situaciones. Por ejemplo, una de las compañeras describió a un nene que conoce las letras, sabe cómo sueñan, pero no sabe leer (lee “PE ERRE O” para perro). Empezamos entonces a intervenir ofreciendo algunas herramientas para trabajar con aquellos niños que aún no leen convencionalmente, como él. Situaciones en las que tengan que “leer” lo que ya saben que dice (por ejemplo, una canción cuyo texto ya conocen, pero pasando con el dedo para ir construyendo la correspondencia entre la sonoridad y la escritura). Situaciones en las que tienen que decidir dónde dice algo que ya saben que dice (por ejemplo, ofrecerles carteles con los días LUNES, MARTES Y SÁBADO y preguntarles dónde dice LUNES, promoviendo que anticipen con cuál empieza, con cuál termina, cuál tiene, su longitud). (Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La intervención en el territorio no se plantea como encuentro con sujetos o individuos sino con organizaciones que tienen historia, desarrollo y arraigo en la comunidad.

Las y los vecinos de cada barrio buscan soluciones a las problemáticas que les atañen cotidianamente y en esa práctica el desarrollo de la educación popular es constante, ya que, al ir reconociendo problemáticas y necesidades, de manera colectiva se reconocen derechos vulnerados... puede surgir la organización comunitaria para suplir las necesidades. La educación popular aporta a la emancipación de los pueblos. (Miranda, *Diario de ruta*, La Gran Fortaleza)

Una planificación flexible

Las/os estudiantes planifican las actividades nucleadas/os en grupos y siempre acompañadas/os por una o más docentes del equipo de cátedra. Luego de la primera visita, que podríamos denominar “exploratoria” donde organizan la llegada al barrio, conocen el espacio y sus integrantes, es decir las/os responsables a cargo del lugar y a los/as niños/as que asisten, vuelven a reunirse en la universidad para evaluar qué aspectos van a trabajar en la siguiente semana. Sobre la experiencia en El Furgón, una estudiante reflexiona:

A partir de este recorrido conceptual y en vista a la próxima experiencia en territorio, con el grupo de trabajo definimos nuevas intervenciones, haciendo eje en la identidad del grupo y del espacio educativo, y recuperando la dinámica grupal y de a grupos,

que llevamos a cabo en la anterior visita dado que el intercambio fue fructífero. (Leone, *Diario de ruta*, El Furgón)

Este modo de abordar el trabajo permite la realización de construcciones colectivas, que adquieren dinámica y participación en las definiciones para avanzar en las acciones.

En un primer momento, el objetivo de la visita fue conocer el lugar y, específicamente, conocer a las personas que allí trabajan y llevan adelante los proyectos de la organización. Esto se llevó a cabo a través de la visita de los espacios y una especie de entrevistas informales en las que los referentes nos iban relatando sus experiencias, contestando preguntas y despejando dudas del lugar. En un segundo momento, la visita se orientó más a nuestra participación en el espacio de recreación que tenía lugar en la plaza, sumándonos a las disposiciones propuestas por la organización y desarrollando otras actividades que habíamos pensado. La tercera visita consistió en un espacio más de reflexión, en el que se conversó con los referentes del espacio de apoyo escolar sobre sus ideas preocupaciones y aspectos a mejorar en cuanto a lo pedagógico. Finalmente, llegamos al barrio con los recursos que nosotras mismas recolectamos y pudimos acercárselos a los referentes del espacio de apoyo escolar, acompañados de muchas sugerencias pedagógicas que agradecieron enfáticamente. (De la Torre Zunino, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

Y es a partir de ese primer encuentro que se diseña la propuesta de trabajo, teniendo en consideración las necesidades conversadas con la Organización, tomando en cuenta

los tiempos, el espacio en el que se desarrollan las tareas y, sobre todo, las necesidades de los/as chicos/as que asisten a los apoyos escolares.

No se trata de realizar intervenciones de tipo asistencial; durante las clases previas a los encuentros debatimos sobre algunas concepciones que piensan el trabajo en territorio como “asistencia o ayuda”; lo que se plantea es poner en común saberes, buscar estrategias en conjunto con los/as integrantes de la organización con los/as que asumimos un mayor involucramiento.

Creo que el diálogo con ellos fue fundamental para conocer esta experiencia y poder generar interrogantes que nos ayuden a comprender los sentidos que le otorgaban a la tarea, pero también para construir conocimiento de forma colectiva entre ambos espacios educativos. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Hay un tiempo de revisión y planificación que es flexible, tanto en los contenidos a trabajar como en la dinámica que se pondrá en juego, sin dejar de tener en cuenta que pueden producirse imprevistos que harán revisar rápidamente la propuesta:

(...) la propuesta para ese día era pintar una bandera con el nombre del lugar y los chicos y las chicas iban a pintarla, pero se cortó la luz en el espacio y en gran parte del barrio. En este punto, cabe destacar que este momento no fue del todo organizado como habíamos previsto, o mejor dicho, mi impresión es que no nos organizamos de la mejor manera para crear un espacio ordenado... sin embargo preparamos las témperas y, lejos de que “formen fila” para que les pintemos las manos y vayan a colocarlas a la bandera, lxs chicxs se

precipitaron en busca de las pinturas y en busca de nosotrxs para que les pintemos las manitos. (Leone, *Diario de ruta, El Furgón*)

Mas allá de lo planificado, adaptar y rediseñar lo que se va a realizar tiene que ser un elemento a considerar cuando trabajamos en territorio; contra esquematizaciones y planificaciones rígidas, la posibilidad de estar atentos a lo que sucede, a las necesidades del grupo, a los imprevistos, evita el sentimiento de frustración, de imposibilidad de avanzar con lo que habíamos pensado, para abrir el juego a la riqueza y los aportes de los/as otros/as actores, de este modo “los/as estudiantes asumen un rol activo en la propuesta. Esta participación en el proyecto que configura en gran medida la instancia pedagógica, favorece la construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar” (Petz y Elsegood, 2019: 129).

El acercamiento al trabajo en terreno desde la perspectiva de la educación popular requiere aportes metodológicos de diversos campos disciplinares. En particular, se trabajó en lo que podemos llamar la “construcción de la demanda”, o la identificación junto con el grupo el “percibido destacado”, en términos de Freire (2005).

Esa fue la propuesta metodológica trabajada en el seminario, y puesta en práctica por los/as estudiantes que la resolvieron de modo espontáneo, sin conflicto:

Quando salimos del primer encuentro, en la esquina de El Furgón, nos reunimos con el grupo para intercambiar sensaciones de lo que habíamos compartido. Fuimos contando que vio cada uno, y varios mencionaron que habían charlado con los profes sobre el espacio lúdico, quienes les planteaban que cuando no podían salir a jugar afuera no sabían bien

cómo lograr que los pibes se movieran más. Cada uno se fue con esto en la cabeza, y el jueves siguiente en la clase tuvimos tiempo para charlar más en profundidad y pensar algunas propuestas para llevar a la siguiente visita. En medio del ruido del aula empezamos a intercambiar ideas, estaba sentada muy lejos y me costaba escuchar al resto, pero estaban planteando algunos juegos y ejercicios teatrales. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Esa idea central en un ejercicio de educación popular se hizo experiencia, poniendo en evidencia las dificultades, obstáculos, procesos que implica la construcción de un vínculo dialógico. En ese sentido, citamos los *Diarios de ruta*:

Nos propusimos entonces armar grupos de trabajo para hablar sobre cómo seguir en los próximos encuentros. La idea fue dividirnos en un equipo de difusión, otro equipo de recreación y otro de alfabetización. Sin embargo, al llegar armamos una ronda y el debate sobre cómo trabajar Matemática y Prácticas del Lenguaje en primer ciclo nos atrajo a todas. Las dos horas se pasaron volando mientras conversamos sobre estrategias didácticas posibles.

Nos encontramos con tres educadores que nos escuchaban atentamente, que hacían consultas con un interés genuino. Nos comentaron que se encontraban con varias dificultades: por un lado, no saber cómo proceder ante cada caso particular, con niños que estaban fuera del sistema escolar o que tenían trayectorias educativas diversas, que se encontraban con distintas etapas en relación con la alfabetización. Y por

otro, que generalmente se distraían y costaba captar su atención para seguir trabajando.

Nos explicaron que usualmente dedican el tiempo de apoyo a realizar las tareas que tienen de la escuela. Que muchas veces son muy difíciles para los estudiantes. Un debate que surgió fue si era pertinente realizarlas, debido a que sus expectativas al asistir al espacio eran completarlas, o si sería mejor plantear actividades que dieran respuesta a las necesidades particulares de cada uno.

Se comentó que quizás estaría bueno entablar una relación con los docentes de la escuela, para acordar criterios, materiales o estrategias didácticas particulares. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Luego, sacaron unos bancos y nos sentamos en la vereda a dialogar y, especialmente, escucharlos para ver en qué podemos darles una mano. Esta cuestión surgió ya que, tal como propone la materia, la idea es desarrollar una propuesta en el espacio, siempre y cuando se tenga como objetivo principal ayudarlos a ellos en lo que necesiten.

Comenzamos por el espacio de apoyo escolar y estuvimos casi dos horas charlando con quienes llevan adelante esta propuesta. Les preguntamos cuáles son las dificultades y casos especiales que tienen al día de hoy. Ellos nos comentaron que van chicos y chicas de entre 6 y 10 años y que las principales áreas que se trabajan son Matemática y Prácticas del Lenguaje, en especial la alfabetización, ya que la mayoría de los chicos y las chicas que asisten no se encuentran

completamente alfabetizados. También, nos fueron comentando algunos casos en particular, como, por ejemplo, el de un chico que no está alfabetizado, actualmente no asiste a la escuela, no sabe todas las letras del abecedario y muchas veces se confunde los sonidos de las mismas. Con las compañeras fuimos aportando nuestros consejos e ideas que nos iban surgiendo en el momento como para poder darles una mano, puesto que, quienes ayudan a los chicos y a las chicas no se desarrollan dentro del campo de la educación, sino que lo que hacen lo hacen por el simple hecho de ayudar al otro y aportar su propio granito de arena. Esto genera que, tal como nos comentaron, en algunas ocasiones se quedan sin herramientas para resolver algunos inconvenientes.

Con las compañeras fuimos aportando diferentes ideas que consideramos que podrían ayudarlos a generar ciertas rutinas que creemos que beneficiaría la incorporación de la lectura y escritura de los chicos y las chicas. A modo de ejemplo, se nos ocurrió que pueden colocar adentro del espacio carteles con los días de la semana y los nombres de quienes asisten al espacio de apoyo escolar. De este modo, considero que, además de tener más herramientas para que los chicos y las chicas vayan leyendo cada vez más, esto va a generar cierta identidad con la propuesta, lo cual posiblemente ayude a fortalecer el espacio y a que este se haga cada vez más conocido entre los y las vecinas del barrio.

Luego, realizamos una lluvia de ideas y fuimos pensando en voz alta todos juntos. Llegamos a la conclusión de que el proyecto que vamos a realizar consiste

en dos cajas de recursos, una de Matemática y otra de Prácticas del Lenguaje. La primera va a estar compuesta por cartas con números, dados, juegos que impliquen la resolución de alguna operación matemática, entre otros recursos. La de Prácticas del Lenguaje va a tener un abecedario, un bingo de letras, letras móviles, carteles con palabras sencillas y libros, entre otros. La idea surgió a partir de que nos comentaron que en muchos casos los chicos y las chicas se cansan de hacer la tarea y les cuesta retomar la resolución de la misma o el comienzo de otra. Es por ello que les mencionamos que el juego puede ser un buen rompehielos, cierre e incluso herramienta de “descanso” entre tarea y tarea y que, además, tiene el beneficio de transmitir cierto contenido educativo de una forma más indirecta, dinámica, entretenida y atractiva. Por tal motivo, todas nos pusimos de acuerdo en que esta idea beneficiaría al espacio y les otorgaría nuevas herramientas para que puedan trabajar con los chicos y las chicas.

Por último, hablamos unos minutos con M. acerca del espacio de recreación y él nos comentó que, afortunadamente, tienen mucha convocatoria por parte de los chicos y las chicas que asisten al espacio, y recursos para utilizar. Es por ello que le mencioné la idea de armar una “recursera”, es decir, un libro con recursos, como, por ejemplo: juegos de todo tipo, canciones, cuentos, entre otros, y le gustó la idea. También, le comentamos el proyecto que implementaremos de las cajas con recursos de Matemática y Prácticas del Lenguaje y nos dijo que es útil para ambos espacios, tanto el de apoyo escolar como el de recreación.

A mi parecer, el día de hoy fue muy productivo. Pudimos dialogar y comprender en profundidad las demandas que tiene el espacio, con el objetivo de poder ayudarlos y de que nuestra colaboración realmente sea útil. Asimismo, en el comedor nos sirvieron té y torta frita, lo cual generó un momento ameno, de cercanía y compañerismo entre nosotras y quienes se encontraban allí. En el primer encuentro me fui con una impresión de que los que forman parte del barrio tienen una concepción de que hay ciertos límites entre quienes habitan allí y quienes somos externos. Sin embargo, hoy me fui con la sensación de que, de cierta forma, formamos parte del espacio, ya que nos recibieron con los brazos abiertos, nos escucharon, todas las ideas fueron muy bien recibidas y pudimos trabajar en conjunto para crear el proyecto que vamos a desarrollar para poder aportar nuestro granito de arena. (Ronit Cataife, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Las reflexiones que las y los estudiantes van haciendo a partir de su relación con el espacio comunitario dan cuenta de la disposición al diálogo, a la escucha atenta, lo que les permite no solo redireccionar las actividades sino que habilitan el intercambio y el encuentro en la comunidad.

Parafraseando a Freire en *Cartas a quien pretende enseñar*, podemos pensar en el valor del aprendizaje del educador que participa en este proceso con una actitud abierta y humilde, siempre dispuesto a repensar lo pensado, revisar e involucrarse en la curiosidad de las y los estudiantes.

III. Propuesta de enseñanza

CAPÍTULO 7

Propuesta de enseñanza y evaluación

Esther Levy

La premisa sobre la que se sostiene la propuesta del Seminario PST es que las tres funciones históricamente asignadas a la Universidad se encuentran íntimamente relacionadas generando horizontes de acción y reflexión más amplios que los tradicionales, tanto para los/as estudiantes como para aquellos que realizamos actividades de docencia, extensión e investigación.

En los espacios educativos, formales o no, la coherencia entre lo que proponemos y lo que hacemos es (o debería ser) una preocupación que atraviese el vínculo pedagógico. Creemos que plantear el diálogo como estrategia de construcción de nuevos sentidos de lo social, de lo educativo en contexto, no alcanza si se queda solo en la retórica de la propuesta. Por ello, desde el comienzo de la experiencia les propusimos a los/as estudiantes que estuvieran atentos/as a lo que pasaba en el territorio desde una mirada y una escucha abiertas, que no juzgaran *a priori*, que valoraran lo que pasa a partir de dónde, cómo pasa y entre quiénes pasa. Así, alternando entre el territorio y las aulas de la facultad, fuimos

construyendo una mirada basada en la reflexión teórica, la experiencia vivida y el escenario territorial concreto.

(...) por un lado, el seminario piensa la educación popular desde el encuentro y el diálogo; por otro lado, se piensa la actividad de extensión desde el ida y vuelta, el intercambio, y no como una “entrega” de saberes desde quienes cursamos a quienes están en los bachilleratos. Es por esto que [en la visita] trato todo el tiempo de mirar “sin nada a costas” y poder disponerme a un verdadero encuentro. (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Así como cualquier planificación es una hipótesis de trabajo, una anticipación, la forma de evaluación también lo es, ya que es necesario atender al devenir de la cursada y a los emergentes que van apareciendo. A medida que avanzaba el cuatrimestre, revisamos y discutimos la propuesta de evaluación.

El trabajo con los/as estudiantes tuvo dos dimensiones complementarias que se retroalimentaron en el aula, en el territorio y en las tutorías virtuales. Por un lado, en los encuentros presenciales en la facultad se desarrolló un ámbito de reflexión y debate acerca de la experiencia de cada grupo en el territorio, acompañado de lecturas que permitían orientar el trabajo y repensar el proceso en términos teóricos. Un cronograma de clases y textos ordenó este proceso de construcción de un marco teórico compartido que los ubicó en un terreno conceptual para muchos novedoso: la educación popular desde la universidad. De los textos que se propusieron algunos son clásicos mientras que otros son producto de investigaciones de integrantes del equipo, tanto individuales como grupales (Tucci, Garrido, Peluso, Dosso y Laime, s/f; Freire, 1971, 1972, 1973;

Guber, 2001; Rodríguez Enríquez, 2012; Rodríguez (dir.), 2013; Rodríguez, 2015; Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018; Timpanazo y Spina, 2019). La idea y, en consonancia con la propuesta de enseñanza que sostenemos, fue poner en debate lo que el equipo viene pensando e investigando, lo cual enriquece no solo la producción grupal/individual sino el proceso de construcción colectiva de significados.

Por otro lado, se desarrolló el trabajo territorial, orientado a conocer los espacios en los que se iba a trabajar, construir la demanda y proponer una actividad. Nos organizamos en cuatro grupos que asistieron a diferentes lugares. La elección de los espacios tuvo que ver con el tipo de actividad que se desarrollaba en cada lugar (siempre educativa), las posibilidades de acceso (se articuló con los referentes del Movimiento Evita de CABA y Provincia de Buenos Aires, específicamente del conurbano bonaerense) y la elección de los/as estudiantes en relación a sus posibilidades.

El seminario consistió en un proceso que requirió tiempo, paciencia y escucha. Digo estas tres cuestiones, ya que, al inicio de las visitas, creíamos que la necesidad iba a aparecer en el espacio de recreación. Pero a medida que fueron pasando las semanas, comprendimos y ellxs también explicitaron, que en realidad necesitaban colaboración y que trabajemos en conjunto para mejorar el espacio de apoyo escolar.

Al inicio yo no me sentía cómoda, me parecía que todo estaba resuelto en recreación, y me resultaba invasivo por nuestra parte, ir a ofrecer algo que evidentemente no necesitaban. (...) me di cuenta que con el pasar de las semanas, eso que yo quise YA, llegó con el tiempo y proceso justo. En la tercera visita, conversación larga

y profunda mediante, pudieron decirnos su necesidad, y nosotras ofrecer aquello que necesitaban.

El producto o la respuesta que ofrecimos, creo que fue espectacular. Algo así como una breve capacitación en alfabetización con muchísimos recursos, no solo muy interesantes y prácticos, sino que muy lindos también. No es menor que los materiales que se vayan a utilizar en la alfabetización sean lindos, coloridos, prácticos, eso hace también al uso de los mismos. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

¿Cuáles son las demandas del espacio al que visitamos? ¿Para qué les sirve nuestra presencia ahí? ¿Qué vemos? ¿Qué no vemos? ¿Cómo seguimos después de la primera visita? ¿Cómo les gustaría seguir a los responsables del espacio? ¿Cómo les gustaría seguir a los chicos? ¿Es viable lograr lo que nos proponemos? ¿Cómo logramos generar un vínculo con los chicos? ¿Hasta qué punto debemos involucrarnos? ¿Qué pasa después de la cursada con ese vínculo generado? ¿Cómo hablan los chicos y las chicas, cómo nombran al mundo en el que viven, en el que vivimos? ¿Cómo lograr que el encuentro sea genuino, desde un pie de igualdad? ¿Qué tenemos para aprender? ¿Qué tenemos para sugerir? ¿Cuál debería ser nuestra actitud en cada encuentro? ¿Cómo se les enseña en el apoyo escolar? ¿Qué relación debemos entablar con los responsables del espacio? ¿Desde dónde nos posicionamos y cómo lo logramos? ¿Es posible la neutralidad? ¿Qué está naturalizado? ¿Qué parece extraordinario? Este ejercicio implica no juzgar, prestar atención, salir de nuestra zona de comodidad, desafiar el *statu quo*, romper con las miradas hegemónicas, ofrecer sugerencias

y no soluciones y dejar de pensar en que el otro es un “pobrecito” que no tiene nada y por eso necesita todo. Hacernos preguntas nos sirve para ponernos en otro lugar y cambiar nuestro chip, conocer otras culturas, otras lógicas, otras especificidades. Se trata de buscar y construir alternativas, otros proyectos, otras intenciones, otros propósitos. (...) Implica compartir los saberes, aprender de las experiencias de otras personas, abrir la cabeza, poniendo la palabra en el centro (...). (Cohen Falah, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Es interesante ver cómo fuimos al espacio pensando que trabajaríamos con recreación, y cómo nos vamos comprendiendo que la demanda está en el apoyo escolar. Esto requirió ir varias veces, escuchar, pensar y preguntar. De hecho, esta tercera vez que fuimos, M. nos volvió a preguntar de dónde éramos, es decir, evidentemente no fue claro para ellxs desde el inicio, requirió semanas de entrar en confianza, de entender qué hacíamos yendo allá, y esto mismo lo digo para mí, yo recién ahora tengo en claro qué voy a hacer. Antes, sentía que no había margen en recreación para aportar mucho, I. con su micrófono y juegos lleva súper bien el espacio, sin embargo, veíamos cómo el apoyo estaba sin chicxs. Eso tiene que ver, a mi entender, con la falta de difusión y con la falta de herramientas que tienen lxs compañerxs que lo llevan a cabo para poder generar un espacio cómodo y útil para lxs chicxs y para ellxs. Ambas, pudimos ofrecerlas. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

El abordaje conceptual

En las clases presenciales en la facultad, les propusimos un cronograma de lectura a través del cual los/as estudiantes tendrían la posibilidad de abordar y poner en discusión algunos núcleos centrales del enfoque de educación popular que tenía el Seminario. Comenzamos con los conceptos de educación popular y gestión social partiendo de la problemática de las escuelas de gestión social y comunitaria, en el marco de la historia de la educación popular en la Argentina y en América Latina. Las preguntas centrales fueron: ¿cuáles son sus características específicas? ¿En qué historia larga se inscriben? Ese tipo de escuela está contemplada en la Ley Nacional de Educación 26.206 y tiene un amplísimo desarrollo en el país y a nivel continental, pero, sin embargo, no todos/as los/as estudiantes la conocen.

Otro tema central que se trabajó en el Seminario, sobre todo en términos metodológicos para el acercamiento al espacio territorial, fue el enfoque etnográfico tomando como base el texto de Guber (2004). En este punto fue importante aclarar que un trabajo de “intervención territorial” no es un trabajo etnográfico, que tiene otros objetivos, pero que algunos elementos de esta perspectiva son de interés para encarar este acercamiento al territorio.¹ En este sentido, los estudiantes dieron cuenta de una apropiación interesante de los aportes de Guber, quien plantea

(...) que esta perspectiva implica la necesidad de escuchar activamente a los miembros de la comunidad para comprender la vida social del lugar y los conflictos que allí puedan tener lugar. Anticipando un poco el recorrido y desde nuestro lugar como estudiantes

1 Ver en este libro el capítulo de Cristina Tucci al respecto, “Propuesta de trabajo territorial”.

cursando un seminario de prácticas socioeducativas territorializadas, las distintas visitas a terreno consistieron en cuatro momentos muy marcados que evidencian algunas características de la observación participante (Guber, *op. cit.*: 26). En un primer momento, el objetivo de la visita fue conocer el lugar y, específicamente, conocer a las personas que trabajan allí. Estos llevan adelante los proyectos y se llevó a cabo unas especies de entrevistas informales en las que los referentes nos iban relatando sus experiencias, contestando preguntas y despejando dudas del lugar. En un segundo momento, la visita se orientó más a nuestra participación en el espacio de recreación que tenía lugar en la plaza, sumándonos a las disposiciones propuestas por la organización y desarrollando otras actividades que habíamos pensado. La tercera visita consistió en un espacio más de reflexión, en el que se conversó con los referentes del espacio de apoyo escolar sobre sus ideas, preocupaciones y aspectos a mejorar en cuanto a lo pedagógico. Finalmente, llegamos al barrio con los recursos que nosotras mismas recolectamos y pudimos acercárselos a los referentes del espacio de apoyo escolar, acompañados de muchas sugerencias pedagógicas que agradecieron enfáticamente. (De la Torre Zunino, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

En nuestras intervenciones en El merendero no buscábamos observar desde un costado como sucede en muchas investigaciones sino que queríamos involucrarnos en las actividades que suceden en El Furgón y creo que lo hemos logrado. Guber (*op. cit.*), quien discute la perspectiva etnográfica tradicional sostiene que esta debe comprender los fenómenos desde la

perspectiva de quienes están inmersos en ellos para entender cada cultura en particular. (...) En este sentido, Guber define al investigador como alguien que debe exponerse a conocer a las personas que estudia realizando una observación participante, también adhiere a que el investigador debe estar predispuesto a entender la realidad en los términos de quienes la vivencian y no en los suyos. (Dinapoli, *Diario de ruta*, El Furgón)

Un tercer núcleo conceptual y eje estructurante del Seminario fue la educación popular.² Se trabajó con diversas perspectivas sobre educación popular, a lo largo de distintos momentos de la historia latinoamericana y hasta la actualidad. El objetivo fue fortalecer los fundamentos conceptuales en los que se basa el trabajo territorial. Para ello, se indagó cuáles eran las perspectivas y posiciones del grupo de estudiantes, y luego se trabajó con una selección bibliográfica para continuar la profundización según los intereses o necesidades particulares.

Un tema que entendimos que era central, aunque no estaba directamente relacionado con la educación popular, pero sí con los espacios y organizaciones sociales con quienes estaríamos trabajando, fue la cuestión del rol del Estado como garante de los derechos sociales. Esta decisión se enmarcó en poder entender al Estado como un espacio de negociación y disputa, pero que, a su vez, tiene una obligación ineludible: salir de la retórica del discurso y avanzar en la generación de condiciones para el ejercicio efectivo de esos derechos. De este modo, es el Estado el principal responsable de dar respuestas a los sectores vulnerados.

2 Ver en este libro el capítulo de Lidia Rodríguez y Denisse Garrido al respecto, "Concepciones sobre educación popular desde la mirada estudiantil".

Como hemos estudiado hasta ahora en la materia, Educación popular implica defender el derecho a la educación de todos, que es lo que se hace en este espacio de apoyo escolar. Su motor principal es poder brindar a cada niño la ayuda que necesite para resolver sus tareas, dándole también un espacio propio de intercambio con otros, socialización y juego, que es tan necesario en las infancias. A su vez, como en el espacio funciona un comedor, se defiende el derecho a la alimentación de los chicos, al darles la merienda. (Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón)

La cuestión de género, trabajo y cuidados está relacionada con el tema de la educación popular y por ello la incluimos en el programa del seminario donde trabajamos los abordajes sobre el trabajo productivo, reproductivo y voluntario recuperando los estudios de la tradición económica feminista. En particular, se focalizó en la cuestión del empleo como una de las posibles formas de trabajo asalariado, la división sexual del trabajo, la economía del cuidado y las brechas de género en el mercado laboral formal e informal. Concentramos la reflexión sobre cuidados, género y pandemia, poniendo foco en las experiencias de las organizaciones sociales. Así lo narra una de las estudiantes en su diario de ruta, donde articula aspectos conceptuales con el trabajo territorial:

Un eje de análisis en el que es necesario profundizar es la participación de las mujeres en las comunidades y organizaciones sociales en relación al trabajo de cuidado. Este tipo de trabajo involucra todas aquellas tareas realizadas mayormente por las mujeres, que son necesarias para el mantenimiento de la vida, la reproducción social y la acumulación de capital. (Brandariz, 2019).

En lo que respecta al rol de la mujer en las comunidades bolivianas, en la primera visita una de las referentes nos comentó que las mujeres de la comunidad generalmente son las encargadas de llevar adelante las tareas de cuidado dentro del hogar, y no descansan hasta haber cumplido con las mismas. En este sentido, la definición de los horarios de los talleres para madres y mujeres de la comunidad se estableció prestando especial atención a sus rutinas y a sus horarios definidos no solo por el trabajo remunerado, sino también por el trabajo de cuidado. Podían asistir a los talleres y darse un tiempo para ellas mismas una vez que se habían encargado de las necesidades diarias de sus familias, como la educación, la higiene y el alimento. Pero la feminización del cuidado no tiene lugar únicamente dentro de los hogares, sino que va más allá y alcanza la esfera pública en trabajos remunerados relacionados a la educación, la salud y el servicio doméstico (Rodríguez Enríquez, 2012). Además, Brandariz (Sanchís, 2020) destaca la necesidad de analizar cómo, en sectores populares, el trabajo relativo al cuidado, la crianza y la educación se lleva adelante a partir de una experiencia colectiva.

En el caso del cuidado dentro de las comunidades, son las mujeres quienes se encargan de dedicar su tiempo y recursos a la atención de quienes lo necesiten. Y no se trata únicamente de alimentar, abastecer y limpiar, sino también de contener y educar. Este trabajo se realiza de manera voluntaria, y está relacionado con la militancia y el activismo social que se encargan de las necesidades no resueltas en el territorio, específicamente aquellas referidas al cuidado, la alimentación y la educación de niños, niñas y jóvenes, que toman

forma de comedores comunitarios, guarderías y espacios de apoyo escolar. (Sanchís, 2020)

En Charrúa, la referente del barrio es una mujer trabajadora de la salita de salud, madre y encargada de llevar adelante la organización de las actividades del barrio. A través de su trabajo remunerado en salud pública y su trabajo voluntario en el barrio, I. logró entablar relaciones y conseguir conexiones con la escuela del barrio y con otros trabajadores del Gobierno de la Ciudad, a quienes acudir para cumplir objetivos específicos. En este caso, es posible observar su rol como mediadora de políticas públicas a través de la gestión de recursos para el barrio, posicionándose como conexión entre el Estado y la comunidad (ibídem)..

Otro aspecto de la visita al barrio a analizar tiene que ver con la coordinación del espacio de recreación. Si bien quienes asisten a los chicos y chicas en la plaza están cumpliendo con su trabajo remunerado, es decir, les pagan por cuidarlos/as, se observa que son en su mayoría mujeres, lo que puede relacionarse con la feminización del cuidado en la esfera pública a la que Rodríguez Enríquez (2012) hace referencia.

Pese a que en algunos barrios y comunidades ya se están dando discusiones en torno a la feminización del trabajo de cuidado, es necesario continuar el debate y apostar por brindarles el reconocimiento que se merecen a estas mujeres que se ponen al hombro no solo el funcionamiento y cuidado de sus hogares, sino también el funcionamiento, cuidado y organización de los barrios y las comunidades en las que

trabajan incansablemente y de forma voluntaria. (De la Torre Zunino, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Es indispensable poder reconocer y dar cuenta de la labor de I., así como también de la labor que llevan adelante las mujeres que trabajan en el merendero y aquellas que trabajan en la feria. En ocasiones las mujeres quedan bajo la categoría de “recurso flexible” que logra adecuarse y adaptarse a distintas circunstancias, cualquiera sea el costo. Ahora bien, por el contrario, es necesario reflexionar aquí sobre los efectos que esta idea conlleva, dado que no es realista poder pensar en una “elasticidad infinita” de las mujeres.

Es por esto que resulta urgente e indispensable, revisar estas cuestiones con el objetivo de poder dar cuenta de cómo tanto la dimensión del cuidado y del trabajo de reproducción muchas veces supera las previsiones de las personas, y poder así, quitar el velo de lo que históricamente fue ocultado. (Pautassi, 2007; Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La dinámica semanal

Cada grupo asistió al territorio cuatro veces con encuentros intermedios en la facultad. El primer encuentro fue para conocer el lugar, la gente, el contexto. Fue una visita exploratoria con un objetivo claro: empezar a socializar y conocer las necesidades y demandas. Respecto a las segundas, los y las estudiantes tenían claro que se vinculaban con aquello a lo que efectivamente podríamos dar respuestas y acompañar desde nuestro lugar en el Seminario. Las visitas iban a ser de tono educativo, pero no asistencial, sino

construidas en conjunto con los referentes del lugar y el grupo de estudiantes. Cada una de las visitas al territorio fue acompañada por el docente.

La primera visita fue el 28 de abril, la coordinadora del merendero que nos esperaba nos acompañó hasta el espacio, nos dijo que estaban cortos en personal, que una de las profes había faltado y que no sabía cómo sería. Ya nos presentaba que no estaba en el escenario ideal y también nos dijo que la última semana habían ido muchos niños y que fue difícil ordenar todo. De hecho, percibí cómo hay una búsqueda, para una atención personal de lxs niñxs, y si no es posible hacerlo individualmente (como la mayoría de las veces) intentar de la misma manera una proximidad personalizada. En esa primera visita nuestro objetivo era conocer el espacio y hacer un primer acercamiento. (Campos Leite, *Diario de ruta*, El Furgón)

Con las impresiones e insumos de la primera visita, los/as estudiantes comenzaron a delinear una propuesta de trabajo/abordaje que fuera un aporte al espacio al que concurrirían las siguientes tres veces. Lo debatieron en clase y fuera de la facultad (reuniones, grupos de chat, etc.) y en la segunda visita la idea fue conversada con el/la referente del espacio antes de implementarse. De este modo, cada grupo delineó, propuso e implementó una estrategia basada en la educación popular de acuerdo con el diagnóstico y las demandas de cada espacio. Esto redundó en una heterogeneidad de ideas, actividades, productos que se convirtieron en un aporte pedagógico original en cada lugar.

Considero que esta intervención que colectivamente realizamos como grupo contribuyó a la experiencia

“Redes Reales” en tanto observó junto a lxs trabajado-res del bachi una necesidad del espacio (no solamente la falta de un espacio como la biblioteca sino también la necesidad de generar una apropiación del espacio por parte de lxs chicxs) y la llevó adelante desde el pa-radigma de la educación popular y desde una lógica en la que lo territorial resulta estructurante. (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Es interesante observar cómo fue necesaria una con-versación con lxs compañerxs que llevan a cabo el apoyo escolar, no solo para comprender la necesidad y demanda, sino también para conocer el contexto y poder colaborar con recursos y propuestas que tengan sentido en ese espacio y territorio, ya que como con-versamos en clase, los espacios están anclados en un territorio que no gira solo en torno a lo educativo, y que nosotras no conocemos. Tuvimos que sentarnos a escuchar para poder conocer y ofrecer propuestas que tuvieran sentido y que no quedaran ajenas a la educa-ción popular. (Garrido y Tucci, 2021: 4)

La historia que nos contaron I. y N. describe a un gru-po de mujeres en su mayoría, que fueron armando el espacio a medida que conocían y se evidenciaban de-mandas del barrio. Primero un espacio de recreación, para acompañar y contener a lxs niñxs que estaban en la plaza mientras lxs adultxs llevan adelante la feria, y luego un apoyo escolar para que lxs niñxs “hagan la tarea” o resuelvan algunos dilemas que quedaban después de la escuela. Por otro lado, una cooperativa de limpieza barrial, un merendero, un bachillerato popular... Todas experiencias que no solo exigen com-promiso, tiempo y trabajo, sino que también implican

mucho tiempo hasta dilucidar qué era lo que respondería a las demandas que requería el barrio. Dicho de otra manera, un día no llegaron y dijeron “hacemos un bachillerato en Parque Patricios, un merendero en Bonorino y una cooperativa de limpieza barrial”. Todos los espacios que hoy nos cuentan que tienen y ofrecen, implicaron discusiones, como contaba N. respecto a dónde armar el bachillerato o qué días hacer apoyo escolar. Esto mismo que se trasluce en los relatos que ofrecen ellas, nos sucedió también a nosotras. Nosotras llegamos al espacio de recreación, suponiendo que la demanda o necesidad de ellxs estaría allí. Pasaron tres visitas, hasta que entendimos que no, que el espacio de recreación funcionaba muy bien, y que la necesidad estaba en el apoyo escolar y los recursos y orientaciones pedagógicas que pueden facilitar la tarea de lxs compañerxs que lo llevan a cabo, que no son docentes, sino voluntarixs o militantes que acompañan el espacio con las herramientas que tienen. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Lo que comenzó con una pregunta sobre una necesidad material, se fue desarrollando y transformando en una charla que, para mí era totalmente inesperada, haciendo explícita una demanda en relación a las herramientas de los educadores populares para poder acompañar las trayectorias de lxs niñxs que hoy concurren al espacio. Tan interesante que olvidé sacar fotos. La pregunta dio lugar a una lluvia de ideas relacionadas a la alfabetización inicial, a los juegos matemáticos, al ambiente alfabetizador, a pequeños tips de cómo intervenir frente a la lectura o la escritura de lxs niñxs que están en proceso de alfabetización. Es decir que pudimos construir juntxs

una propuesta en concreto, armar en la semana un recursero en PDF para enviarles, con varias de las propuestas que estábamos conversando, para luego llevarlas a cabo el próximo encuentro que será el sábado 25 de junio. También nos comentaron que a veces sobran minutos y no se les ocurre qué proponer a lxs chicxs para que les resulte interesante. Nos propusimos armar un ambiente alfabetizador que sea útil y práctico para el espacio físico que hay en apoyo escolar, así como también llevar dos cajas, una con propuestas matemáticas y otras con propuestas de alfabetización, desde lo lúdico. (Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Como toda acción pedagógica, lo personal y lo político están involucrados. La experiencia generó lazos con los chicos y las chicas y referentes que se tradujeron en risas, juegos, fotos y abrazos el último día, el de la despedida. Posiblemente, el aporte haya sido mínimo en relación a las problemáticas de esos espacios anclados en territorios alejados de la facultad y de la realidad cotidiana de algunos y algunas estudiantes. A otros/as, sin embargo, que provienen de barrios populares, les permitió reencontrarse desde otro lugar con una realidad que les es cercana.

Yo crecí en la Villa 3 del barrio Fátima (Villa Soldati) y desde que era una niña me gustaba participar en los distintos centros comunitarios, recuerdo que la pasaba tan bien y aprendía muchas cosas, venían profesores; y nos daban clases y talleres... La verdad que de todas estas actividades que no me perdí de niña, pude sentir el amor y el respeto de las personas que venían de otros lugares a nuestro barrio.

Ahora pienso que tenemos la oportunidad de poder ir a otro barrio, similar al barrio en donde yo crecí, esto me hace sentir y reflexionar mucho sobre lo que creía conocer, ya sea desde otra perspectiva y otro papel porque Somos Nosotrxs los que tenemos que llevar ideas, actividades y demás cosas para que estos chicxs puedan disfrutar de distintos juegos y aprender algo nuevo, en sí, ese es nuestro objetivo —o por lo menos el mío—. En relación a lo anterior, no quiero quedarme con la idea de que solo vamos a transferir algo sin entender que también no llevamos algo de esta experiencia. (Zamora, *Diario de ruta*, El Furgón)

Lo cierto es que todas las intervenciones aportaron algo a los procesos que los espacios que nos recibieron venían llevando adelante mientras que para los/as estudiantes fue una experiencia que reconocen como integral y muy sustantiva en el marco de las materias de la carrera. Una estudiante sintetizó su paso por el merendero diciendo:

Comparto con la perspectiva de que “el mejor merendero es el que está cerrado” (Dosso y Peluso, 2018: 24) y así es porque actuamos sin olvidarnos de la dimensión política del acto educativo. Me emociono porque me veo, de alguna manera, en estos niños. Me emociono porque vuelvo a la educación popular y veo belleza en la lucha; al mismo tiempo que veo que nos fortalecemos cuando actuamos en medio de un escenario de embate neoliberal que retira la dignidad de los sectores vulnerables, sé que luchamos para un día dejar de luchar. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

La evaluación

Como todo espacio curricular en la facultad, la evaluación es un requisito de acreditación y una necesidad pedagógica. Desde este lugar, definimos una estrategia de evaluación que puso en valor los aprendizajes, la experiencia vivida y el abordaje conceptual que aportaron los textos.

El seminario se evaluó a través de la elaboración individual de un *Diario de ruta*. Se establecieron tres instancias correspondientes a cada uno de los diferentes momentos de la experiencia, cada entrega se pautó en base a consignas establecidas y conversadas de antemano en el aula. La primera se organizó alrededor de la entrega de un informe diagnóstico, centrado en un análisis del contexto, condiciones, características y dinámicas vinculares y de trabajo del espacio visitado. A partir del primer momento exploratorio y de intercambio con los/as referentes o responsables, con un registro oral y fotográfico, los/as estudiantes fueron elaborando sus diarios de ruta. Se esperaba que la primera entrega contuviera tanto un apartado descriptivo sobre las primeras visitas, como otro conceptual sobre las discusiones llevadas a cabo en las clases.

La segunda instancia de evaluación se centró en la elaboración de una propuesta educativa grupal en acuerdo con los/as referentes de los espacios, considerando el momento anterior de observación y análisis. Es decir, luego de la primera visita cada grupo de estudiantes se centró en el territorio específico con el que tuvo contacto y que pudo caracterizar en la primera entrega. Fue un ejercicio en el que los/as sujetos/as (estudiantes, niños/as y referentes) se identificarían (y así sucedió) a partir del lugar de cada uno/a. Entre las propuestas que surgieron hubo juegos, espacios de narración oral, teatral, musical o de apoyo a las tareas escolares.

La tercera y última instancia fue integradora de toda la experiencia y tomó la forma de un *Diario de ruta*, donde se plasmaron las expectativas iniciales, la experiencia vivida, la observación y el marco conceptual con el que los/as estudiantes se acercaron al campo. La entrega del *Diario de ruta* fue acompañada por una presentación oral al grupo con el que los/as estudiantes compartieron la experiencia. Una estudiante cerró su presentación sintetizando:

(...) la experiencia con la educación popular en el barrio Flores nos permitió visibilizar nuestra tarea pedagógica, que es en sí misma una tarea política. Nos mostró la importancia de pensar qué sociedad, que comunidad queremos para y con nuestros pibxs. Más que ser una resistencia a este mundo opresor, la educación popular es un espacio en el cual los sujetos olvidados por el Estado tienen su importancia, su voz y su vez. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

Articulación con material teórico

En la cursada los/as estudiantes realizan un trabajo crítico con la teoría, que trasciende las lógicas aplicacionistas que pretenden “encorsetar” la realidad vivenciada en el territorio en categorías teóricas que nada nos dicen sobre los procesos que allí ocurren. En este tipo de ofertas educativas en la universidad, centradas en una práctica —en este caso, en trabajo en territorio— los/as estudiantes pueden rápidamente articular el material teórico con esa experiencia, a partir de la cual vuelven a generarse espacios de reflexión conceptual en el grupo. De ese modo, se tensionan las categorías y los planteos de la bibliografía, crece la curiosidad

intelectual, se involucran en la participación, se produce algún proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el aula se transforma en un espacio colectivo de discusión, y es también el ámbito en el cual surgen propuestas concretas, crecen la creatividad y el entusiasmo. Así lo relatan las estudiantes:

El jueves siguiente nos encontramos con todo el grupo en la facultad, en nuestras clases teóricas. Por parte de las profesoras se plantean y se dan a conocer nuevos autores que permiten anclar de forma teórica toda nuestra experiencia. Me impresiona cómo desde la multiplicidad de voces que presentan, le ponen palabras a todo aquello que vivenciamos los sábados en el barrio Charrúa. Luego de la parte teórica, nos reunimos con el grupo de los sábados para poder conversar sobre la experiencia de nuestra última visita y poder recuperar un poco de nuestras vivencias en territorio. Todas acordamos en que quedamos muy interpeladas por la visita y con muchas ideas para seguir abordando nuestros encuentros. (Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

A veces lo que descubren en la tarea lo ven como una puesta en concreto de lo que han estudiado en la bibliografía.

Como señala Sanchís, “nuestro país tiene una rica historia de tejido social a nivel de los territorios, de solidaridades, formas organizativas y liderazgos en las barriadas y comunidades, y de un notorio protagonismo de las mujeres en esas experiencias” (Sanchís, 2020: 17). Y el espacio al que estamos concurriendo es un perfecto ejemplo de dicha descripción. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La idea de “maestro ignorante” de Rancière que trae Frigerio me lleva a pensar que es una postura que también podemos asumir en el trabajo territorial que llevamos adelante en el Seminario. Mientras más dispuestxs estemos a cuestionar nuestras propias certezas, a reconocer el propio desconocimiento, más dispuesto se estará para aprender la realidad en términos que no sean los propios y, agrego, a llevar adelante una práctica que rescate el lugar central de la escucha, de la revalorización de los saberes de lxs sujetxs, de la memoria, de la pregunta y del diálogo. (...)

Por último, rescato la propuesta de escritura del diario de ruta. Es la primera vez que realizo este tipo de producciones escritas y pienso que fue un ejercicio muy potente. El momento de escribir me permitió poder poner en palabras aquellas sensaciones que me había generado la experiencia territorial y reflexionar tomando cierta distancia. Releer los relatos de los encuentros para poder aportar una mirada desde los conceptos teóricos que trabajamos en la facultad creo que permitió establecer lazos entre teoría y praxis que, sin el registro escrito, no hubieran sido posibles. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En seguida íbamos a proponer que escribieran o dibujaran una carta para El Furgón y las guardaran en una caja estilo “cartero”. Nuestro objetivo era seguir trabajando la identidad grupal con el lugar, aprovechando la interacción de los niños en el tiempo libre, pues esto posibilitaría además de que los chicos y chicas nombrasen lo que tienen en común —lo que comparten y lo que conecta al espacio del comedor—, también que pasaran más tiempo juntos, charlando,

interactuando en comunidad. Es decir, poner en práctica todo lo que vimos en clase leyendo a autores como Torres Carrillo y pensando el sentido de comunidad en la educación popular. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

CAPÍTULO 8

La experiencia estudiantil en el marco de una propuesta de enseñanza que involucra

Denisse Garrido y Lidia Rodríguez

El seminario PST reactualiza los debates y discusiones que venimos sosteniendo en estos últimos diez años de desarrollo de proyectos de extensión universitaria: ¿cuál es el lugar de la Universidad en la transformación social? Como señala un estudiante de intercambio:

Cómo construir un espacio educativo que lleve en consideración la contribución de los estudiantes y que hay una demanda para expandir ese ensino para los adultos del barrio. También es necesario pensar en el papel de la universidad pública en ese proyecto popular, como nosotros podemos articular los tres segmentos: universidad, ensino público y comunidad. Es necesario presentar las contradicciones de la educación hoy y su posibilidad de construir un programa popular. (Sousa Teixeira, *Diario de ruta*, El Furgón)

Estas preguntas ciertamente no son nuevas; una de las principales preocupaciones del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 fue la necesidad de que la Universidad

atendiera a los problemas de su tiempo, y esa función social se expresó fundamentalmente en la extensión universitaria. Hacia mediados de siglo XX, y con el impulso de críticas como la freireana a esa mirada de “extender hacia” el pueblo, la extensión universitaria progresivamente fue cuestionada y repensada, desde la propia revisión de las jerarquías de saberes. Los PST, al avanzar en el proceso de curricularización de la extensión, suponen que la práctica territorializada sea parte fundamental y necesaria de la formación de cualquier graduado/a universitario/a, ya que las “situaciones particulares que se dan en el territorio disparan reflexiones de una complejidad distinta de las que pueden plantearse en el contexto áulico” (Garaño y Harguinteguy, 2021: 191).

Como ya hemos dicho en otros capítulos de este libro, un seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas sobre educación popular requiere una propuesta de enseñanza acorde. Desde la perspectiva de los/as estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, “cursar” un seminario de este tipo supone mucho más que asistir a las clases y a las explicaciones de un profesor. La metodología inspirada en la educación popular genera un fuerte involucramiento.

Nos interesa en este capítulo compartir algunas reflexiones a partir de cómo vivieron el proyecto los/as estudiantes. La propia noción de “experiencia” es incluso revisada y reapropiada en los relatos de los diarios de ruta:

(...) resulta plausible poder recuperar algunos de los aportes ofrecidos por la cátedra y sus respectivos autores para poder anclar y poner en palabras (teóricas) la experiencia transitada. Si de experiencia hablamos lo primero que resuena es cómo se pone en juego la definición colectiva de necesidades, que claramente se ven como en este territorio y conjuntamente con

nuestra experiencia, se acuerdan y despliegan acciones con el fin de poder abordarlas; buscando poder lograr y/o prender una transformación de la realidad. “La noción de experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta del potencial de la transformación de lo deseable en posible”. (Zemelman, en Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 37; Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Entre las primeras inquietudes que se les presentan a los/as estudiantes se encuentra la forma que asumirá el primer acercamiento a los espacios de las organizaciones sociales. Ese acercamiento está muchas veces atravesado por las miradas acerca de “los universitarios” y su rol en la sociedad (Peluso, 2013); la pregunta que ronda remite tanto a cuál puede ser el aporte de los/as estudiantes a las tareas del campo de la educación popular, como a qué percepción tendrán de su presencia los/as referentes y educadores/as comunitarios/as y populares que sostienen estos espacios cotidianamente. Como desarrolla Lobasso en otro capítulo de este libro, es frecuente en este sentido hallar entre sus diarios de ruta el temor a aparecer como “invasores” de un espacio que no les es propio:

Sentí que invadí su espacio y esta sensación también se replicó tanto en momentos de la primera visita, como en la segunda. Creo que la sensación de invasión del espacio de otrxs tiene que ver con un sentimiento genuino que aparece cuando la persona universitaria sale del espacio cerrado de la academia y participa en otros espacios. Mi pregunta es ¿lxs otrxs (profes, estudiantes de El Furgón y/o sus familias) pensarán que nosotros somos “invasores”? (Peluso, 2013)

Yo sentí que “no era de ahí”. Pensé que era importante a la hora de encarar una propuesta en el marco de la educación popular, entender que es “del pueblo para el pueblo”, que nace de las propias necesidades para darle respuesta. Y en esta línea, me surgió la dificultad de plantear una propuesta que no se sintiera como ajena. Y creo que quizás la clave para comenzar a pensarla fue en principio tratar de deconstruir esas barreras simbólicas para poder pensar colectiva y dialógicamente nuestras acciones en el territorio. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Al ingresar al comedor, hay cinco niñxs y dos profes, además de Mariana, distribuidxs en mesas con tablo-nes, realizando tareas de distintas materias. Lxs niñxs nos miran, pero a la vez continúan con sus tareas. Aquí internamente me pregunto ¿me presento?, ¿puedo intervenir o solo observo y tomo nota?, ¿se sentirán incómodxs con nosotrxs acá?, ¿sabrán quiénes somos, de dónde venimos y para qué? Mi pregunta central era acerca del tipo de participación nuestra, qué “debíamos” hacer y qué no, se me plantearon dudas respecto a “sujeto-objeto”, la actitud a tomar y el tipo de participación que debíamos tener. (Leone, *Diario de ruta*, El Furgón)

(...) Me parece pertinente decir que al momento de ingresar al espacio, sentí que (siendo entre 10 o 11 compañerxs, lxs que íbamos) lxs niñxs como los profes no se llegaron a sentir invadidos ni incómodos, sino que nos recibieron con naturalidad y el intercambio entre nosotrxs para con ellxs se dio de forma amena, pudiéndose aprovechar la clase de apoyo escolar; creo que muchas veces por no ser del barrio

unx ingresa con una percepción de sí mismx, creyendo que es diferente de ellxs y que por eso te van a mirar “mal o sorprendidxs por tu presencia”, en la clases previas a la visita muchxs compañerxs se sentían así, creo que no debemos proyectar y concluir que nos ven como nosotrxs pensamos. (Zamora, *Diario de ruta*, El Furgón)

Me preocupaba que tanto los adultos como los chicos sintieran una “invasión” de su espacio al estar varios de nosotros observando y tomando nota de aquello que sucedía. Pero, terminó siendo un momento de observación y, a su vez, de interacción donde pudimos charlar, jugar e incluso participar en una de las actividades que estaban haciendo (dibujar y pintar) (...) En un primer momento cuando estábamos pensando qué podíamos proponer me parecía muy importante que aquello que lleváramos pudiera ser algo que quedara en el lugar, que fuera una marca de ellos, pero también de nosotros. *Que no se interpretara nuestra presencia como una mera visita de observación ni que nuestra intención era “traer” un saber para depositar en sus prácticas.* Es por es que, entendiendo las necesidades materiales del espacio, la biblioteca como propuesta de espacio literario y de intercambio para los niños nos pareció una buena opción. (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer).

Sin embargo, muy prontamente, aquel primer temor se convierte en el establecimiento de un vínculo de confianza fundado en la tarea que los/as estudiantes realizan en los espacios junto con quienes los llevan adelante cotidianamente:

Una vez que ya estaban escritos los nombres y habían coloreado fueron a lavarse las manos al baño y dimos por finalizada la actividad con una foto de todos. Lo curioso de ese momento fue que al momento de empezar a agruparnos junto a la biblioteca uno de los niños dice: “una foto familiar”. Tuvimos una sensación grupal de mucha satisfacción con ese comentario ya que denota cercanía y cariño por parte de ese niño. Personalmente creo que siempre uno de nuestros objetivos fue no sentir que estábamos invadiendo un espacio ajeno y ser “los extraños” que vienen de la facultad con el saber absoluto, por lo que escuchar aquel comentario fue muy gratificante. (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

(...) ellxs también querían formar parte de esa foto, que nos iba a quedar como un recuerdo de nuestro paso por el espacio del centro cultural. Nos despedimos contentos. Cuando ya estamos afuera, noto que estamos felices. No creíamos que les niños iban a disfrutar tanto de esa propuesta. (Bielopolsky, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Como señalan Garaño y Harguinteguy, “el asumirse como parte de una universidad que sale de las aulas para ‘ir al territorio’, implica en principio una dicotomía entre un ‘ellos y un nosotros’, un ‘adentro y un afuera’ que no siempre y necesariamente se derriba pero sí que se problematiza. Y se lo hace a la luz del esfuerzo de contextualización histórica y social que proponemos desde el trayecto, pero también en el intercambio y la reflexión colectiva que hacemos de la experiencia de nuestro paso por las organizaciones y las instituciones” (Garaño y Harguinteguy, *op. cit.*: 194).

En este sentido, la complejidad reside en desarticular las prácticas históricamente ancladas que sostienen que somos “los universitarios” los que tenemos los saberes válidos, aun cuando son ellos/as, los/as militantes, educadores/as, referentes comunitarios/as de las organizaciones sociales, quienes mantienen cotidianamente las prácticas; “el proceso de encontrar un lugar que no interfiera pero que no nos deje en el lugar de meros observadores es complejo, es la capacidad de construcción de un vínculo acordado entre la organización, los vecinos y nosotros. Un vínculo que evidencia posicionamientos político-pedagógicos o que, en el mejor de los casos, los reclama (...)” (Peluso, *op. cit.*: 217).

Varias veces me pregunté: ¿qué puedo ofrecer yo a estos pibes si dadas las circunstancias aprendo más con ellos que ellos conmigo? Me acordé de lo que plantearon E. Dosso y N. Peluso: “De alguna manera, comenzamos a entender, todas las que veníamos haciendo el trabajo territorial de los merenderos que ese espacio que ocupamos, lo ocupamos territorialmente, pero también simbólicamente en la vida de exxs niñxs, de esas familias, de las escuelas cercanas. (Dosso y Peluso, 2018: 24). Mi mirada sobre este lugar simbólico se direcciona al hecho de que mis colegas brasileños y yo estuvimos ahí representando lo diferente, lo otro, y cómo es importante que lxs niñxs participen de un espacio de lucha norteado por la diversidad. Interactuar con personas de afuera significa también poder relacionarse con otros mundos que existen más allá del propio. Amplía la visión, estimula la imaginación, los sueños, adónde pueden llegar un día, cuál es la cara de quien se suma en la lucha de ellos porque tiene con ellos mucho en común. Es enriquecedor. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

El vínculo acordado les permite a los/as referentes territoriales compartir sus dudas, problemáticas, y a los/as estudiantes pensar en conjunto maneras para entender esa demanda sentida, en una dinámica de acción-reflexión que siempre es conjunta:

Cuando salimos del primer encuentro, en la esquina de El Furgón, nos reunimos con el grupo para intercambiar sensaciones de lo que habíamos compartido. Fuimos contando que vio cada uno, y varios mencionaron que habían charlado con los profes sobre el espacio lúdico, quienes les planteaban que cuando no podían salir a jugar afuera no sabían bien cómo lograr que los pibes se movieran más. Cada uno se fue con esto en la cabeza, y el jueves siguiente en la clase tuvimos tiempo para charlar más en profundidad y pensar algunas propuestas para llevar la siguiente visita. En medio del ruido del aula empezamos a intercambiar ideas, estaba sentada muy lejos y me costaba escuchar al resto, pero estaban planteando algunos juegos y ejercicios teatrales. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Nos quedamos conversando con M. sobre la dinámica del espacio de apoyo. Nos menciona que es una lástima que no podamos ir en la semana porque ahí es donde van más niños y solo hay una o dos compañeras que pueden ayudar. No recuerdo precisamente cómo se encauzó la conversación, pero comenzamos a hablar acerca del proceso de aprender a leer y escribir que transitan les niñes. M. nos hace un montón de preguntas que responden a su preocupación por los pibes, porque aprendan a leer y a escribir, por “saber qué hacer” cuando alguno no se anima. Nos menciona que

no le resulta la estrategia de fonetizar el sonido de las letras cuando algún niño está escribiendo. Con Maia, ambas obstinadas por la alfabetización formadas en “Maestro más Maestro”, nos entusiasbamos pensando y ofreciendo distintas estrategias para que, de a poco, les niñas se vayan animando a escribir autónomamente (...) Acordamos que vamos a llevarles poesías y canciones que les puedan servir. También hablamos sobre el proceso de lectura, sobre todo como anticipación y su progresiva descontextualización, de ahí lo valioso de las poesías y las canciones. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

La conversación fue espectacular a mi entender, porque hubo un ida y vuelta súperinteresante, donde lxs compañerxs del espacio exponían sus preocupaciones, casos particulares con lxs que trabajan y dudas específicas, y también experiencias que hicieron que les resultaron resolutivas. Del otro lado, lluvia de propuestas y asesoramiento en torno a la alfabetización. Me pareció que fue muy respetuoso y armonioso en cuanto a contemplar la experiencia y saberes que tienen lxs compañerxs del espacio, con la experiencia y saberes que tenemos nosotras. “La educación popular se constituye en una estrategia pedagógica para la transformación social apostando por un proyecto educativo como forma de acción cultural que no es de repetición de conocimientos sino de producción dialéctica y recíproca, donde estudiantes y maestros, educadores y educandes, se vinculan en un diálogo pedagógico de relación horizontal” (Garrido y Tucci, 2021: 5). Sin esa complementariedad no se podría haber llevado a cabo la propuesta, porque nosotras ni sabíamos qué necesitaban, ni cómo se manejan y qué

sucede en ese apoyo, y ellxs cómo resolver aquellas dudas que tienen en el espacio. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Para los/as estudiantes que participaron del proceso, resulta claro que las organizaciones populares son copartícipes del proceso de enseñanza y que los/as universitarios/as aprendemos en el territorio, a partir de sus experiencias y de un quehacer compartido:

En definitiva, se trata de lo más valioso que podemos compartir: nuestros saberes, nuestras miradas y nuestras experiencias. No es menor tomar conciencia acerca del lugar en el que uno se ubica para compartir esos saberes, para no intentar pasar por alguien que no somos y, a la vez, para no ningunear al otro. En efecto, esa toma de conciencia implica reconocer los saberes de los otros y también valorar los propios. De alguna manera, como decíamos más arriba, resulta interesante explicitar qué estamos mirando y desde qué lugar. En esta experiencia, fuimos *maestras en el territorio, compartiendo saberes con otros*. Disfruté mucho de este trabajo, en el que miré el territorio desde mi perspectiva de maestra y, a la vez, pude iluminar mejor algunas zonas de la escuela desde la perspectiva del territorio. (Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

El trabajo de los vecinos siempre fue un pilar de la construcción territorial, “la salita y la iglesia se hicieron por el trabajo de los vecinos” dice I. Nos cuenta que lo educativo tiene un lugar central, que la gente del barrio lo que más pide es apoyo escolar y que dan pelea por tener una propuesta educativa que pueda incluir a los mayores que quieren terminar de estudiar. La veo

a I. con un fuerte compromiso por lo educativo, nos cuenta que su hija estudia para ser maestra y que está por recibirse. Quieren fortalecer, ampliar, profundizar las propuestas educativas en el territorio: “Apoyo escolar es algo que se necesita en todos los barrios y hoy, después de la pandemia, más. Gracias a dios la respuesta de la gente del barrio es muy positiva”. Qué importantes y necesarias las propuestas de apoyo escolar que se tejen en los barrios y que acompañan las trayectorias de lxs chicxs por fuera de la escuela, y no puedo evitar pensar que creo que es necesario también que las escuelas “salgan al barrio” y puedan articular con estos espacios.

Como necesito ir al baño voy junto a una compañera, B., al local de la calle Bonorino. Vamos juntas caminando por el barrio y conversamos sobre la docencia, las dificultades que encontramos en el trabajo, nuestras preocupaciones en relación a la situación de las escuelas y los docentes en la ciudad. Me gusta caminar por el barrio, observar la feria, las calles, creo que es importante caminar las calles de los lugares donde se hace trabajo territorial. Llegamos al local, están las mujeres del merendero, M. y una chica que está con él organizando unos libros. Nos acercamos y nos ponemos a conversar con M., nos cuenta que están revisando libros que tienen porque están con ganas de armar una biblioteca para los niñxs que van al apoyo. Nos muestra que tienen libros muy viejos y muy específicos y que tienen pocos que sean de literatura infantil. Pienso en que sería un gran aporte poder llevar algunos y armar una biblioteca que pueda estar disponible para que lxs niñxs se sientan atraídos, con ganas de leer y conocer nuevos mundos

desde lo literario. B. y yo somos maestras de 2° grado y, cuando le decimos a M., nos pregunta con mucho interés cómo se trabaja la alfabetización con los chicos pequeños. No cuenta que muchas veces llegan al apoyo chicos que no completaron su alfabetización, de 1°, 2° y 3° y que a veces no sabe cómo ayudarlos. Le tratamos de compartir a grandes rasgos cuál es el enfoque desde el que se trabaja, algunas ideas, posibles recursos. Él nos escucha atentamente, nos pregunta, toma nota en el celular. Fue muy lindo este momento, que surgió espontáneamente mientras ocurría la otra propuesta en la plaza. Sentí que podía aportar algo desde mi lugar de maestra a los adultos que acompañan a los niños en este espacio de apoyo escolar. Quedamos con M. en seguir conversando, él nos preguntó si podía escribirnos para consultarnos algunas dudas o ideas respecto a alfabetización inicial. (...)

Tercer encuentro: “En la plaza nos encontramos con M. que nos acompaña al espacio de apoyo escolar donde nos recibe C. junto con dos compañeras que participan allí. Sacan bancos para que podamos sentarnos todas en ronda y conversar. Empezamos contándoles algunas ideas que habíamos pensado a partir de la charla que tuvimos con C. hace dos sábados atrás: pensar en recursos e intervenciones posibles para hacer con los niños que no escriben convencionalmente. Cuando empezamos a intercambiar, siento que cuesta que fluya la conversación. Les preguntamos a las compañeras de apoyo si efectivamente esa era una problemática y asentían con la cabeza. Luego de tomar un poco más de confianza, una de las chicas de apoyo toma la palabra y nos dice “en la semana viene

un nene de tercer grado que no lee ni escribe, en la escuela le mandan trabajos largos que él no puede hacer, ¿cómo podríamos ayudarlo a avanzar?”, intercambiamos juntas algunas ideas, también pensamos en la importancia de hablar con la escuela para comentar la preocupación y delinear algunas estrategias posibles. Luego nos cuenta que este niño no había conseguido vacante hasta hace poco tiempo y que al incorporarse a la escuela recientemente se lo veía muy perdido. Una vez más la vulneración del derecho a la educación cristalizada en la falta de vacantes en escuela de zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. También aparece la preocupación acerca de qué hacer cuando los niños terminan la tarea, porque ellos les preguntan si quieren repasar algo más y generalmente los chicos dicen que no (los más pequeños sobre todo). Por lo que comentan, al no tener una propuesta para hacer, lxs niñxs comienzan a estar más demandantes cuando terminan las tareas y se vuelve difícil sostener el espacio. Nos transmiten también la inquietud acerca de cómo pueden hacer para convocar a lxs chicxs que no tienen ganas de trabajar, que se angustian o se frustran. Intercambiando ideas, pensamos juntas en voz alta y finalmente se nos ocurre de forma colectiva armar dos cajas. Una de ellas con recursos y juegos relacionados a la alfabetización: Memotest con palabras, loterías con palabras e imágenes, letras móviles, entre otros. Otra caja de recursos de matemática: dados, cartas, lotería, etc.

Conversamos también acerca de cómo el juego puede ser muy potente para establecer un vínculo, para que les niñes se sientan convocadxs y vayan apropiándose del espacio. Los compañeros se muestran

muy interesados con esta propuesta y también con la idea de generar instancias para que les niños se apropien del espacio. Pensamos en ese sentido que puede haber un afiche (que sería parte de un ambiente alfabetizador) con los nombres de quienes asisten al espacio, las fechas de sus cumpleaños, carteles con los días de la semana y algún abecedario. Hablamos mucho de la importancia de que, quienes se están iniciando en la lectura y escritura, tengan disponibles palabras escritas que sean conocidas y sirvan como referencia para escribir otras. C. nos pide algún material teórico para poder leer sobre alfabetización, tanto esta vez como la anterior se lo nota muy interesado en repensar cómo abordar este tema en el apoyo. Pensamos en que era una buena idea llevar los juegos y jugarlos juntos.

Surgió la idea de armar una biblioteca. Sabemos que hay posibilidades de comprar algunos libros y preguntamos qué tipo de textos pensaban que era más interesante para tener en el apoyo (manuales, literatura, etc.). Según nos comentaron, la mayor preocupación sigue siendo aquellxs niñxs pequeños que no completaron su alfabetización. En ese sentido pensamos en libros con poesías, canciones, cuentos ilustrados para acompañar a esas infancias que están en sus primeros pasos en relación a la lectura y escritura.

En un momento de la charla se acercó una madre con una niña de primer grado que venía al espacio de apoyo. Éramos muchxs adultxs conversando en la puerta y no había niños, le nena se puso a llorar y conversando con C. decidieron junto a la madre que vendría el lunes, día en el que asisten más niños.

Hacia el final del encuentro, M. nos convida mate cocido y torta fritas que habían preparado las mujeres que trabajan en el merendero. Luego entramos los bancos y caminamos hacia la plaza. Allí seguía el evento, los niños jugaban e I. seguía coordinando la escena. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Esta experiencia pone en evidencia la dimensión política de las prácticas universitarias, principalmente a partir del intercambio que se produce entre los conocimientos teóricos más generales y el territorio que demanda ponerlos en práctica, “obligándonos a tomar conciencia de nuestra posición cuando elegimos una forma y no otra de vincularnos” (ibídem: 220). Como señalan los/as estudiantes,

Transitar este Seminario fue la primera oportunidad, dentro del recorrido en la Facultad, de pensar y llevar adelante un quehacer colectivo en territorio, donde “la teoría” no quedó únicamente en las hojas de los libros, sino que se enlazó y enriqueció con la práctica y viceversa. Remarco el carácter colectivo y con él el posicionamiento ético-político que “todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”, por oposición al posicionamiento de “unes que dan algo que a otros les falta”. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Creo que muchas veces el conocimiento o las discusiones teóricas de la Universidad quedan alejadas de lo que ocurre en el territorio y, en ese sentido, materias como este seminario son claves en nuestra formación. Por otro lado, la cursada y los encuentros en el territorio se entrelazaron en un ida y vuelta constante entre teoría y práctica. Las conceptualizaciones en relación

a la Educación Popular, la organización territorial, a la relación entre trabajo y género permitieron darle “una vuelta de tuerca” a la experiencia en el territorio y nos ayudaron a pensar, a reflexionar y a elegir de qué modo posicionarnos a la hora de ir al barrio (buscando salir de lógicas asistenciales o de ayuda que poco lugar dan a construcciones colectivas). Pienso que la postura que construimos en el seminario y con la que fuimos al territorio habilitó la escucha de nuestra parte hacia las experiencias que nos pudieron compartir las compañeras del apoyo. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Entonces retomamos el pensamiento de Paulo Freire para reafirmar que el saber no lo tenemos lxs pedagogxs, partiendo más bien de una construcción del diálogo de manera sistemática. (...) Es entonces que acudimos a un encuentro con un otrx, con otrxs, partiendo de una lógica pedagógica y dialógica, reconociéndonos como sujetxs políticxs. Se trata de una praxis situada, un encuentro en territorio, lo que implica un entramado de relaciones, el tejido de redes reales, luchas por el poder y la construcción de conocimiento. (Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La experiencia pedagógica del seminario se inscribe en la perspectiva ético-política y pedagógica que asumimos como equipo docente al momento de pensar, elaborar y reelaborar la propuesta, a partir del marco teórico, conceptual y epistemológico de la educación popular con horizonte emancipatorio. En palabras de otra de las estudiantes:

Este seminario nos permitió conciliar el saber académico con los saberes populares que nos encontramos

en estas experiencias y desde esta fusión se puede lograr diversas y múltiples transformaciones, ya sean a grande o pequeña escala, pero lo importante es esa transformación pedagógica que ocurre, tanto para lxs referentes, lxs niñxs que concurren a lxs espacios, y nosotras. (Monteros, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Contar con un registro de la experiencia estudiantil en el Seminario resulta un insumo, una forma de “evaluación” que nos provee la retroalimentación necesaria para revisar la propuesta pedagógica. El contraste entre las expectativas iniciales y cómo se hallan al final del cuatrimestre da cuenta —en los relatos de los/as estudiantes— de una particular experiencia pedagógica, de aprendizaje, que no se asemeja a las de otras materias que integran su formación. En palabras de las estudiantes:

Termino el seminario muy distinto a cómo lo inicié. No me imaginé que íbamos a ofrecer un recurso tan concreto y que responde específica y claramente a la necesidad que tenía el apoyo escolar, para favorecer la educación popular (...). Como dije más arriba, creo que ellxs nos permitieron colaborar para acercar, juntxs, un poco más la justicia social al barrio. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Estas son las palabras finales del diario de ruta, pero al mismo tiempo coinciden en ser las palabras finales de mi paso por la carrera de Ciencias de la Educación. Agradezco haber terminado este largo camino con una experiencia de este tipo, en la que colectivamente “fui y vine” de Puan a Gleyzer, de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, de la reflexión en las aulas de Filo a la témpera y a los pinceles en la

avenida Garay. (...) Si bien muchas cuestiones que se abordaron conceptualmente a lo largo de la cursada ya las tenía bastante trabajadas debido al orientado en pedagogía que hice en los últimos dos años, *el hecho de haber “hecho carne” algunas de esas ideas, reflexiones e incluso preguntas fue sumamente valioso para mí.* Vuelvo sobre las palabras de Núñez Hurtado (2005): la educación popular solo puede entenderse y conceptualizarse a partir de su propia praxis. *Transitar una experiencia de este tipo me permitió acercarme de un modo completamente distinto al paradigma de la educación popular. Además, siempre había tenido muchas dudas en torno a mis posibilidades para moverme en espacios como los bachilleratos populares, especialmente por mi poca o nula experiencia. Ir a Gleyzer me permitió, además de “hacer carne” muchas ideas a las que ya me venía acercando, darme cuenta de que estos espacios pueden ser posibles ámbitos para trabajar y que muchos de los saberes y de las herramientas que fui construyendo en el paso por la UBA y en mi experiencia como docente de escuela primaria son “útiles” también en estos espacios, aunque no se trata precisamente de una lógica utilitarista. Más bien pienso esto en términos de determinadas posiciones o incluso modos de mirar y pensar el trabajo en los territorios, y no como una especie de conocimientos o herramientas a aplicar. Esto último responde a que así como la educación popular (y comunitaria) en los términos en los que la pensamos en este seminario solo puede definirse en la propia praxis, solo puede construirse como una experiencia valiosa, transformadora y alternativa desde el territorio y en el diálogo verdadero y crítico con lxs sujetos que las habitan.* (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

El camino que se va tejiendo a lo largo de una propuesta de este tipo genera un entusiasmo particular por continuar con el proceso, aspecto que notamos principalmente en el alto grado de retención de estudiantes que posee el Seminario. Compartimos varios fragmentos que dan cuenta de ese entusiasmo:

(...) Con Maia, ambas obstinadas por la alfabetización formadas en “Maestro más Maestro”, nos entusiasmos pensando y ofreciendo distintas estrategias para que, de a poco, les niños se vayan animando a escribir autónomamente: armar un abecedario e ir poniendo palabras seguras, armar un rincón de poesías y canciones, tener los nombres a la vista, un equipo de letras disponible. Si la escuela que está dentro del barrio tiene el programa “Maestro más Maestro” (como googleamos el sábado pasado), probablemente les niños hayan transitado el proyecto “Cancionero” en primer grado y “Recitadores” en segundo. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

[En la visita] trato todo el tiempo de mirar “sin nada a cuestas” y poder disponerme a un verdadero encuentro..(Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Destaco el compromiso que se logra con el barrio, el sentimiento de pertenencia e identidad que solo el barrio y sus calles te pueden transmitir, imposible no pensar en eso y no pensar en las distintas formas y variantes que la educación puede tomar, eso creo yo que es lo que más destaco de estas dos visitas, una reafirmación muy personal de por qué elijo estudiar esta carrera... (González, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

(...) lo que sucede, los modos, las propuestas, son dinámicas y pueden modificarse en el mismo momento de puesta en práctica. Y hay que estar abiertas a eso. A dejarnos interpelar por lo que sucede en el encuentro (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

Experiencias como esta movilizan incluso en los/as estudiantes la posibilidad de recuperar ciertas inquietudes que vienen teniendo a lo largo de la carrera,

(...) por momentos me resonaban a cuestiones conversadas en diferentes materias —especialmente referidas a la educación popular— pero mucho más concretas. Me interesó especialmente cómo planteaba la necesidad de armar redes y de formar parte del debate y de la lucha por los sentidos de la educación con el Estado y con otras instituciones como los profesorado. *Esto se vincula a una pregunta que me vengo haciendo desde que arranqué el orientado en Pedagogía, y tiene que ver con cómo este tipo de experiencias educativas pueden disputar sentidos en el campo educativo, fundamentalmente en un escenario en el que las políticas educativas de derecha parecen ganar más terreno y ser eficaces en apropiarse determinados términos nacidos del campo de la educación popular.* (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Durante la cursada del seminario tuve la primera experiencia de trabajo territorial en el marco de la facultad. Creo que muchas veces el conocimiento o las discusiones teóricas de la Universidad quedan alejadas de lo que ocurre en el territorio y, en ese sentido, materias como este seminario son claves en nuestra formación.

Por otro lado, la cursada y los encuentros en el territorio se entrelazaron en un ida y vuelta constante entre teoría y práctica. Las conceptualizaciones en relación a la Educación Popular, la organización territorial, la relación entre trabajo y género permitieron darle “una vuelta de tuerca” a la experiencia en el territorio y nos ayudaron a pensar, a reflexionar y a elegir de qué modo posicionarnos a la hora de ir al barrio (buscando salir de lógicas asistenciales o de ayuda que poco lugar dan a construcciones colectivas). Pienso que la postura que construimos en el seminario y con la que fuimos al territorio habilitó la escucha de nuestra parte hacia las experiencias que nos pudieron compartir I., M., N., C., las compañeras del apoyo. A través de sus voces pudimos conocer parte de la historia del barrio, el trabajo de la organización y las articulaciones con otras organizaciones que trabajan en el mismo territorio, la construcción de los espacios de apoyo y recreación y las dificultades con las que a veces se encuentran. Noté en las personas que nos recibieron un compromiso político en el trabajo territorial, un compromiso que trascendía la tarea en particular que realizaban, un interés por armar redes que potencien la construcción comunitaria. Fuimos recibidas no solo con mucha calidez sino que también, más allá de que fuimos una cantidad acotada de veces, con mucho interés por pensar colectivamente hacia dónde orientar nuestra práctica territorial. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Fuimos con intenciones de conocer el espacio, de escuchar los sentidos que se desprendían de sus prácticas. Entendiendo a la educación popular como una práctica llevada adelante por la gente del lugar,

a partir de las propias necesidades y demandas. Entendiendo que lo educativo no se limita a las paredes del aula, entendiendo que hay aulas por fuera de la escuela, que el juego también es educativo, que el encuentro y el diálogo también son pedagógicos. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

La forma de transitar este Seminario habilita reflexiones sobre la vivencia, personal y colectiva, por ejemplo respecto al retorno a la presencialidad en el escenario de la pospandemia:

El 31 de marzo del presente año comenzó la cursada presencial de las Prácticas Socioeducativas Territorializadas “Educación popular e intervención territorial”. Nos estábamos encontrando por primera vez en el edificio de nuestra facultad luego de dos años transitados virtualmente. Podría parecer algo insignificante para algunxs, pero se trata de mi último cuatrimestre cursando y a su vez, el primer cuatrimestre presencial de algunxs compañerxs. ¿Por qué lo menciono? Porque el siguiente registro trata de poner en palabras lo que sucede al poner el cuerpo, de pasar por el cuerpo la praxis, la educación popular, el territorio. (Cariel Rabino-vich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Hay un espacio en el barrio que es la comisión barrial de la cual participa la organización (desde este año), el Movimiento Evita. Es interesante algo que dice I. sobre que antes los paraban como organización para participar de este espacio, ellos (entiendo que se refiere a las personas del barrio que forman parte de la comisión) “no querían involucrar barrio con organizaciones por los comentarios que se hacen de que al-

gunas organizaciones se ponen en los barrios y quieren tomarse como dueños del barrio y no son. Ellos ya vieron que el movimiento se ocupa del barrio, está en el barrio y lo vieron sobre todo con la pandemia. Trabajo como organización, como vecina y en la salita”. I. es parte de estos tres espacios (organización, vecina, trabajadora en salud) y mi sensación es que es impulsora y referente de la articulación entre estas distintas instancias. Pienso en la importancia de que una construcción territorial pueda tejer redes entre organizaciones-comunidad-instituciones.

N. hace la diferencia entre la construcción territorial y quienes van al barrio, hacen una actividad que llama la atención y no vuelven más. Pienso ¿cómo afectan esas irrupciones a la construcción de quienes viene trabajando territorialmente, armando lazos, generando propuestas desde y para el barrio? Me parece central esto y creo que también nos interpela. Si bien nosotras venimos en el marco del seminario y durante una serie de visitas limitada, es fundamental este primer encuentro para escuchar, conocer, preguntar en qué podemos aportar. (González, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

(...) menciona como una falta un apoyo escolar secundario que es lo que “nos están pidiendo”, sobre todo en idiomas, porque las profes particulares cobran una suma que es inaccesible. Vuelvo a pensar en la importancia del espacio del apoyo y cómo estos acompañan, muchas veces, la trayectoria de los pibes frente a las necesidades que acercan. Pienso en la relación escuela-familia-organizaciones barriales, cómo este vínculo puede fortalecer las trayectorias y me pregunto si

la escuela que está dentro del barrio articulará con estos espacios, si tenderá esos puentes que, al menos en donde trabajo, los pensamos como fundamentales. (...)

Se acerca una compañera a cargo de las unidades productivas, quien se hace cargo de la limpieza barrial. Nuevamente noto la importancia de la organización del barrio. La limpieza barrial comprende las calles y la plaza hasta el merendero. I. nos dice que “le ponemos el lomo para que no nos dejen afuera de todo lo que pueda ayudar al barrio”. La cuadrilla de limpieza es reimportante porque limpieza del Gobierno de la Ciudad no entra al barrio (ien una de las ciudades más ricas, adornada de macetones y bicisendas por todos lados!). Los vecinos reconocen esta organización, “acá cuando preguntan quién barre te responden El merendero de I.” Nati nos marca la diferencia entre el trabajo territorial y el “vengo, hago algo y me fui”, eso último no pasa en el barrio. Nos cuenta que el año pasado fueron a trabajar dos chicas de un espacio del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (creemos que es del programa Juegotecas por lo que cuenta) y que pudieron articular bien, “si elegís el territorio es porque sos del palo”. Luego de este momento, que me parece fundamental para comprender las redes que teje el barrio, conocer su identidad, sus demandas, su historia, nos vamos juntas a conocer el espacio donde se da el apoyo escolar. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Es importante destacar la cuestión de disputa del territorio en relación con otras organizaciones políticas que quieran también trabajar en torno a las necesidades del barrio. I. remarca la importancia de

los años de trabajo que llevan, la importancia de conocer el barrio, de conocer a las familias, las problemáticas que las atraviesan, y que siempre están ahí para acompañarlx. Por ello remarcan la importancia de imponerse ante alguna agrupación, que viene “de afuera” y no se integra con ellxs, para contribuir al trabajo que vienen haciendo hace tantos años. La importancia del reconocimiento y de la lucha por el barrio y con el barrio.

La organización continúa con el trabajo de abrir nuevos espacios para lxs niñxs, y que permitan garantizar sus derechos. Ahora bien, se puede reconocer una tensión entre esta cuestión de garantizar el derecho a la educación y la disputa por el reconocimiento en el barrio como organización que contribuye a responder ante las necesidades. Esta tensión que se puede visualizar es en torno a la cuestión que la clase de apoyo escolar de los sábados coincide con catequesis, y muchxs niñxs asisten a la iglesia, por lo que ellxs encuentran cierta competencia en este sentido, ya que no tienen niñxs en apoyo escolar. Pensando en esta tensión, es evidente que la organización intenta garantizar el derecho a la educación, pero ante esta situación, ¿por qué no modifican el horario o día de apoyo escolar de los sábados, sabiendo que tienen esta “competencia” con catequesis? ¿Cuál es la disputa con la iglesia en relación a las necesidades educativas del barrio? Si bien, I. reconoció un vínculo con la Iglesia, ¿qué sucede en este caso que se insiste en dejar apoyo escolar los sábados al mismo horario que catequesis? (Monteros, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En la primera visita realizada en el lugar, fue en cierta manera ir a conocer y escuchar de manera paciente las necesidades con las que el espacio se enfrenta. En cierta manera el mismo espacio puso las reglas de cómo se debe trabajar en el lugar, sus modos de ver las necesidades y los límites. Los límites en el buen sentido de la palabra desde el cuidado hacia el gran trabajo que el espacio viene realizando, un cuidado atento hacia los niños y la comunidad en sí. (Toledo, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Un aprendizaje importante para el equipo docente fue el alto grado de involucramiento personal, intelectual, político, afectivo, que estas prácticas convocaron en los estudiantes. No encontramos trabajos descomprometidos, más bien se suman creatividad y polémica. Creemos que la propia lógica en que fue pensado el seminario convoca a involucrarse de un modo diferente.

Finalizamos este apartado con una selección de los *Diarios de ruta* de los estudiantes que, por su riqueza, son citados en extenso. En ellos, las/os estudiantes dan cuenta del proceso de involucramiento y compromiso intelectual que atravesaron. Si retomamos el título de este escrito colectivo, creemos que pensar la educación popular *en* la universidad es precisamente también poder dar cuenta de las formas en que la educación popular sostenida por las organizaciones sociales permea y permite repensar y revisar las formas en que se enseña y aprende en la universidad. Y qué mejor que las palabras de los propios estudiantes para dar cuenta de ello.

Convoca a involucrarse de un modo diferente

Me parece fundamental, como mencioné durante la primera clase, antes de observar, participar, reflexionar o analizar, reconocermos en mi propia subjetividad, para dejar en claro desde dónde observo, escribo, desde qué postura, con qué historia, y a su vez desde dónde nos acercamos con la cátedra. Entonces retomamos el pensamiento de Paulo Freire para reafirmar que el saber no lo tenemos lxs pedagogxs, partiendo más bien de una construcción del diálogo de manera sistemática. Pero también resulta fundamental pensarnos como estudiantes universitarios de la universidad pública, entendiendo que esto permite “tramar lazos y habilitar la construcción de estrategias colaborativas entre distintos ámbitos hoy interpelados por políticas neoliberales regresivas, no solo desde lo discursivo, en miras a su desprestigio social, sino a partir del ajuste en las condiciones materiales que afectan su vida cotidiana”. (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 41)

En palabras de Contreras Salinas “buscamos descubrir otros saberes, desde nuestra limitada capacidad para escapar de los paradigmas imperantes y de las formas naturalizadas de conceptualizar la realidad”. (Contreras Salinas, 2013: 3; Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En un primer momento cuando estábamos pensando qué podíamos proponer me parecía muy importante que aquello que lleváramos podía ser algo que quedara en el lugar, que fuera una marca de ellos pero también de nosotros. Que no se interpretara nuestra

presencia como una mera visita de observación ni que nuestra intención fuera “traer” un saber para depositar en sus prácticas. Es por eso que, entendiendo las necesidades materiales del espacio, la biblioteca como propuesta de espacio literario y de intercambio para los niños nos pareció una buena opción. (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Me resulta inevitable comenzar a pensar y escribir en estas hojas sobre educación popular de la mano de palabras y obras zapatistas. Quizás porque, como educadora, hablar de educación popular me remite casi automáticamente a mi trabajo en el barrio cuando decidí comenzar a estudiar para ser maestra, a las redes que tejían (y tejen) las compañeras de Barrios de Pie en sus comedores para resolver las necesidades de los vecinos desde la organización y solidaridad; quizás porque en esos sábados por Los Piletos asumía en lo más profundo que algo de lo que hacíamos podía transformar, aunque fuera en lo más mínimo, la realidad, caminando esa utopía como horizonte de que otro mundo es posible. Casi diez años después, ya siendo maestra y con un recorrido en la Facultad, encontrarme en este Seminario es una invitación a re-pensarme como educadora, una vuelta hacia mí misma, pero también hacia la realidad que me rodea y mi intervención en ella. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

A diferencia de los dos encuentros anteriores, antes de este sábado tuvimos la posibilidad de encontrarnos en la Facultad con las compañeras y pensar el plan de trabajo grupal siempre en relación con lo vivido en el barrio. Discutimos sobre la construcción de la idea de

“necesidad” y de “ayuda”, la cual nos sirvió para pensar cómo intervenimos en relación a lo que detectamos como necesidad, no tanto desde una perspectiva de “ayuda” (personalmente la ligo a la idea de caridad) sino desde la construcción colectiva de saberes, es decir, cómo podemos pensar en conjunto con los compañeros que sostienen y llevan adelante el espacio de recreación y de apoyo, frente a algunas de las necesidades que advertimos y que no necesariamente son materiales.

En este sentido, hay un fragmento de algún dicho de Galeano sintetizado en esta imagen que me parece significativa para problematizar la idea de “ayuda”. Si bien el concepto de solidaridad para el trabajo colectivo que estamos llevando adelante tampoco me resulta pertinente, creo que nos permite pensar la horizontalidad por oposición al verticalismo de “unes que le dan algo que les falta a otros”. (...)

Transitar este Seminario fue la primera oportunidad, dentro del recorrido en la Facultad, de pensar y llevar adelante un quehacer colectivo en territorio, donde “la teoría” no quedó únicamente en las hojas de los libros, sino que se enlazó y enriqueció con la práctica y viceversa. Remarco el carácter colectivo y con él el posicionamiento ético-político que “todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”, por oposición al posicionamiento de “unes que dan algo que a otros les falta”. Me parece interesante pensar, en relación a ello, cómo fue cambiando la propuesta que llevamos adelante los sábados en relación a la identificación de lo que, para nosotras, era una necesidad del espacio mismo, no desde la visión

de la carencia, sino desde aquello que podíamos aportar al trabajo que se sostiene en el barrio. En nuestro caso ello implicó un cambio sobre la marcha de la propuesta misma: comenzamos llevando adelante un espacio de libros en la plaza, sumándonos al espacio de la recreación, para luego planificar el cierre con los materiales destinados al espacio del apoyo. Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En nuestra última visita a El Furgón, día 22 de junio, confieso que quería seguir acompañando a las ticas en nuestras creaciones literarias pero me convertí en profesora de ciencias. Presté apoyo para un tico muy amable, que debería tener entre nueve a doce años. La tarea era escribir conceptos de ciencia general para después escribir un resumen sobre el capítulo del libro. Presenté las palabras “evolución”, “geólogo”, “fotosíntesis”, quién era Darwin y cuál era su teoría a través de ejemplos de lo cotidiano, contestando con otras preguntas para explorar su conocimiento previo “¿Cómo las plantas se alimentan? ¿Ya miraste una planta comiendo algo?” hasta llegar a las respuestas que estaban en el libro. Fue un lindo momento, creo que él aprendió los conceptos y yo también, una vez que no me recuerdo tan bien de esos asuntos. (Sousa Teixeira, *Diario de ruta*, El Furgón)

Participar de este espacio de formación me permitió tener un acercamiento al mundo de la educación popular, un campo en discusión que hasta el momento no conocía directamente. El Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer constituye un lugar en el cual muchas personas sienten pertenencia, asilo, resguardo, contención, afecto. Es un lugar en el cual la educación

popular es la bandera y cada integrante del Bachi es agente de cambio. (...) Siento que Raymundo está presente en el espíritu de este trabajo, porque el recorrido que realizamos con los niños y los profesores del Apoyo Escolar debería ser un insumo para poner en marcha un proceso reflexivo y crítico sobre la propia práctica y la realidad del Bachi y de la educación popular en la Ciudad. Es el mejor homenaje que le podemos hacer a Raymundo Gleyzer. (Cequeira, *Diario de Ruta*, Redes Reales en el Bachillerato Popular Raimundo Gleyzer).

Mirar y participar, escuchar e intervenir

En ese sentido de la mirada y de la acción, retomo a Rosana Guber (2001), con la mirada etnográfica y el trabajo del campo. La emoción acá se transbordó y eso hace parte de la experiencia, pero en el sentido de sentir una necesidad de la acción, percibí una mirada menos atenta a lo que estaba pasando, lo que ocurría en el espacio. La observación, la interpretación y la descripción, buscando una conclusión interpretativa, no a partir de una mirada distanciada pretensamente neutra, es lo que pretendíamos buscar aquí. Creo que de manera general fue un poco de mi posición en los encuentros pero me parece interesante que justamente en ese desplazamiento en el último momento perciba la importancia de esos puntos. Acá también retomo el de la intervención territorial, cómo intervenir en esos espacios a partir de las demandas y del diálogo. (...) La intervención reside justamente en ese juego doble del mirar y participar, donde a veces estamos más para un lado o para el otro. (Campos Leite, *Diario de ruta*, El Furgón)

A mí una de las cosas que me había quedado resonando era que muchos de los chicos no se conocían entre sí, y que quizás faltaba cierta identidad grupal, en genitiva, que se conozcan y empiecen a sentirse parte de lo mismo. Así que propuse en el grupo que estaría bueno empezar con algún juego sencillo para que conozcan los nombres y los gustos de los demás, y a su vez presentarnos nosotros también para dejar de ser extraños. Entre todos pensamos la dinámica, y seguimos intercambiando ideas sobre qué más podríamos hacer. Hablamos sobre la posibilidad de hacer talleres, de llevar juegos de mesas, momentos más artísticos con collage y diarios, o incluso de ejercicios de improvisación. Pero también sabíamos que queríamos construir ese espacio con los chicos y los profes, y no llevar una propuesta que rompiera totalmente con lo que venían haciendo. Así que decidimos para este primer intento, mantener la lógica que le daban a ese espacio de generar diferentes propuestas en cada mesa con un grupo reducido. Incluso me pareció interesante que incorporamos las cartas de uno y el yenga que ya tenían, ya que eran juegos que funcionaban. De esta forma, decidimos hacer un pequeño listado de posibles juegos que a cada uno de nosotros nos gustaban, para proponerles a los chicos, pero siempre estando abiertos a ver qué pasaba en el espacio y qué se les ocurría a ellos. Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

De manera general, actuamos también haciendo el apoyo escolar de algunos niños, ayudándolos en las tareas o lo que querían estudiar, siguiendo un poco lo que los otros profes estaban haciendo y también actuando en esa apertura y libertad que nos proporcionarán (...) percibimos una demanda en planear y tener

ideas en la última parte del tiempo libre. (Campos Leite, *Diario de ruta*, El Furgón)

Involucrarse afectivamente con lo político: la cuestión de género

Mientras estábamos conversando sobre las propuestas, comenzó a bajar la temperatura. De pronto, salió C. de adentro del espacio de apoyo con una bandeja con mate cocido y tortas fritas para invitarnos a cada una de nosotras. Todo ese tiempo hubo un grupo de mujeres trabajando adentro, cocinando, preparando la merienda para todxs lxs chicxs que estaban en el espacio de recreación en la plaza y para nosotras. Y yo que no sé los nombres siquiera de las mujeres del apoyo, y a quienes estaban cocinando casi ni les vi la cara.

“Nuestro país tiene una rica historia de tejido social a nivel de los territorios, de solidaridades, formas organizativas y liderazgos en las barriadas y comunidades, y de un notorio protagonismo de las mujeres en esas experiencias” (Sanchís, 2020: 17). En las organizaciones barriales, sobre todo en los espacios donde se realizan tareas de cuidado, son las mujeres quienes tejen lazos y arman redes para sostener las ollas, para armar los merenderos, para proponer espacios de recreación. Es ese trabajo que está muchas veces invisibilizado, el de las tareas de cuidado y son ellas las que “no son reconocidas socialmente ni remuneradas”. (Brandariz, 2019: 11). En el momento en el que estoy escribiendo siento un poco de bronca conmigo misma porque creo que al menos debería saber sus nombres. E incluso pensando en que quienes sostienen los

espacios de apoyo, son mujeres, y no lo sabíamos y aun sigo sin saber sus nombres. Se el nombre de M. y C., los referentes, pero no los de ellas. (...)

La última jornada estaba finalizando. C. nos agradeció mucho, se mostró contento con los materiales. Yo también estoy contenta y satisfecha, me parece que logramos armar recursoros que son versátiles y funcionales, que pueden usarse para diferentes niveles, necesidades, contenidos y edades, que se pueden ir modificando en función de cada niñx y cada situación. Creo que también logramos transmitir eso a Sol, B. y C. Un ratito antes de despedirnos, Valentina salió del local a preguntar si podía llevar un juego, porque ya habían terminado la tarea. Creo que en ese momento me di cuenta de que realmente logramos construir de manera colectiva algo que responde a la necesidad explícita que nos habían comentado del espacio de apoyo escolar, pudimos vivir ese momento en el cual el material, el objeto, se volvía un recurso y una instancia de aprendizaje y disfruté para unx niñx, así como una herramienta de trabajo para las educadoras populares que lxs acompañan. (Carriel Rabino-vich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En este punto podemos evidenciar que la militancia es un trabajo voluntario, por lo tanto, no tiene remuneración y se hace en el espacio público. Por lo tanto, no es ni productivo, ni reproductivo, es voluntario. Pero no por ser voluntario, deja de ser un trabajo. “Un denominador frecuente del cuidado comunitario es su negación del carácter de trabajo. En una economía capitalista, todo intercambio que no está monetizado se ubica por fuera del mercado de trabajo, no

adquiere el carácter de trabajo” (Sanchís, 2020: 19). Los feminismos trajeron el debate de que el trabajo es mucho más que el empleo, es mucho más complejo. Y por eso, como conversamos en clase, el trabajo no es lo que tenemos, sino lo que hacemos. Lo que resulta interesante es ver que la discusión que traen los feminismos señala que las mujeres siempre ejercieron trabajo. Un trabajo reproductivo, por lo tanto invisibilizado, que hace unos años comenzó a visibilizarse. En ese sentido, “son necesarias políticas públicas tendientes a reducir hasta erradicar las discriminaciones de género que se observan en el mercado de trabajo, por un lado, y la democratización y valoración de las tareas de cuidado, por otro” (Brandariz, 2019: 13). La asociación con el espacio al que concurrimos es que está llevado adelante por mujeres. Hasta el momento, los únicos dos varones que conocimos son M. y C., los referentes de los espacios de recreación y apoyo escolar. Llama y no llama tanto la atención, que la mayoría sean mujeres. (Del campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Comienzo a juntar las cosas para lavar, pinceles, rodillos, levantar la basura, estoy atravesada por los roles que han sido designados para las mujeres reflexiono después cuando tenemos la clase con la profe Esther sobre el trabajo, el empleo etc. Voy al baño a limpiar las esponjas viene conmigo una de las nenas, Thais. Hablamos en el baño mientras me ayuda a lavar las cosas, luego se acerca Tati también quiere compartir esa tarea y ayudarme. Sin darme cuenta como en piloto automático realizo una tarea de cuidado. (Bielpolsky, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Otro rasgo importante a analizar dentro de lo que sucede en nuestra experiencia es el rol que tienen las mujeres. Como he mencionado anteriormente nuestra referente es I. que no solo coordina el espacio, también es madre y trabaja en la salita de salud que está a unas cuadras de la plaza. De esta manera vemos cómo I. lleva adelante los tres tipos de trabajo.

En primer lugar lleva adelante su trabajo productivo en la salita de salud, esto es donde tiene una relación salarial asimétrica, es decir todo aquello que realiza es a cambio de dinero, este tipo de trabajo se vincula con el exterior y se lleva a cabo en la esfera pública. En segundo lugar, como madre y ama de casa lleva adelante su trabajo reproductivo, aquel que está sumamente feminizado y que hacen —en su mayoría— las mujeres para reproducir las condiciones de vida, el trabajo reproductivo es el que se lleva adelante en el ámbito privado, se dice que el mismo es invisibilizado porque no se considera productivo por no generar un salario. Por último, I. realiza un trabajo voluntario que no tiene remuneración y se hace en el espacio de la esfera pública sin valor de mercado (...)

Una última cuestión a destacar con respecto al rol de las mujeres es aquel que llevan adelante las vecinas del barrio Charrúa. Como se ha dicho en varias oportunidades a lo largo de este trabajo, el barrio tiene como componente central ser parte de la comunidad boliviana que tiene arraigado consigo el valor de la familia y del rol de la mujer como madre y ama de casa. Nuevamente vemos materializado el trabajo reproductivo, a tal punto que en nuestra primer visita I. nos contó que a la hora de pensar el dictado de algún

taller, no solo piensan en los deseos de la comunidad, sino también los talleres que están pensados para las mujeres deben brindarse en un horario que les permita asistir sin “interferir” en sus tareas de llevar o buscar a sus hijos a la escuela o con sus deberes de ama de casa, es por eso que se pensó el taller de porcelana fría en un horario que les permita a las mujeres —en su mayoría madres— poder asistir al mismo. (González, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Hace referencia a que históricamente se trata de un “barrio boliviano” y aunque ahora haya otras nacionalidades hay mucha presencia de esa cultura. Propone una reflexión que me resulta muy interesante: “Nuestra cultura es de cubrir la necesidad familiar. Que mamá siempre esté ahí”, dice, y por eso las mujeres no tenían oportunidad de participar en espacios sociales, culturales, productivos. Según cuentan, hoy hay participación de mujeres en unidades productivas y talleres, como el de tejido o porcelana fría. Más adelante reafirma: “Buscamos horarios en los que las mamás puedan. Están ocupadas todo el tiempo, no tienen tiempo”. Al espacio de recreación se acercan muchos hijos de feriantes de la plaza. (Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Vinculado al Movimiento Evita, hay señalización de eso por todos lados. Me marcó la imagen de Eva Perón en la pared, conocía su historia pero no su presencia en el cotidiano hasta hoy y las reivindicaciones de su imagen. Me pareció un homenaje pero también una forma interesante de marcar las bases políticas de ese espacio. Es relevante pensar el lugar de Evita en el discurso y actuación femenina y feminista a lo largo de la

historia, y principalmente el marco de memoria importante que se tornó posteriormente y las representaciones políticas hechas a partir de su imagen. Más interesante aún pensar la presencia de esa simbología en ese espacio de acción predominantemente femenino, de las *profes* (como son llamados por los chiques). (Campos Leite, *Diario de ruta*, El Furgón)

La participación de las mujeres en el barrio y las tareas que llevan adelante no solo están a la vista de nosotras, que iremos solamente algunos sábados, sino también en las palabras de I. cuando historiza las propuestas que despliegan como organización: “Nuestra cultura, barrio boliviano, hoy tenemos todos los países, pero mayormente era un barrio boliviano. La primera necesidad era familiar (para las mujeres), los horarios de las comidas, que mamá siempre esté ahí. Entonces no teníamos la oportunidad de participar de los talleres”. La organización de los talleres en un horario que les permita a las mujeres poder asistir sin que ello implique la “desorganización familiar”, que recae casi al cien por ciento sobre las mismas, nos deja sobre la mesa algo que hoy, gracias a la lucha de muchxs antes que yo, podemos nombrar y problematizar: el trabajo que llevan adelante las mujeres en sus hogares es un trabajo (no reconocido, no remunerado). (...) La invisibilización que históricamente se hizo sobre el trabajo que llevan adelante las mujeres en sus hogares, en palabras de I. que “mamá siempre esté ahí”, nos conduce a una primera afirmación que es que la crianza y cuidado de les hijes y las tareas del hogar son un trabajo, aunque no sea remunerado.(...) Una de las necesidades por las cuales se planificó el espacio de recreación en la plaza, nos contaba I. el primer sábado

en ese mismo espacio, es que les feriantes puedan trabajar más tranquilxs, teniendo cerca a sus hijes en un espacio que es seguro ya que están participando de la recreación (que también está organizada por mujeres). (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

I. también nos cuenta que las mujeres tienen roles y participación en las unidades productivas y los talleres: “Antes, lo primero era cumplir con la comida y el cuidado. Ahora eso fue cambiando y hay más mujeres participando en unidades productivas y talleres”. Sin embargo, se encuentran peleando para que el Gobierno de la Ciudad brinde espacios para realizar los talleres que se realizaban antes y es como todo, dice, una larga espera que ojalá que después de las elecciones llegue.. (Ilguisoniz, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Otro de los ejes que discutimos en la materia fue el tema género y trabajo, buscando establecer lazos con la experiencia territorial que estamos llevando a cabo. Cuando pienso en esta temática me viene inmediatamente a la cabeza que las que mayormente sostienen los espacios son las mujeres. En el primer encuentro I. hacía una breve historización del barrio y señalaba que para la cultura boliviana (mayoritaria en el barrio) lo que primero debían cubrir las mujeres eran las necesidades familiares y que, en los horarios de las comidas, de llevar a los chicos a la escuela, las madres siempre tenían que estar presentes. La visión patriarcal de lo económico oculta el trabajo realizado básicamente por las mujeres fuera del mercado, trabajo que es absolutamente necesario para mantener la vida y la reproducción social (Timpanazo y Spinosa, 2019). Las tareas de cuidado que sostienen las

mujeres pueden ser ubicadas dentro del trabajo reproductivo, categoría aportada por las economistas feministas para complejizar el concepto de trabajo. En palabras de Pautassi, podemos definir al trabajo productivo como aquel que “comprende todas aquellas actividades no remuneradas del hogar que podrían ser realizadas por alguna otra persona que aquella que lo realiza (miembro del hogar) o que podrían adquirirse si existiera un mercado para ellas” (Pautassi, 2007: 42), trabajo invisibilizado que se hace para reproducir las condiciones de vida. En los espacios comunitarios también son las mujeres las que llevan adelante la mayor parte de las tareas de cuidado, lo cual se refleja en el barrio en la figura de I. y de las mujeres que participan de las propuestas de recreación a las que asisten los hijos de lxs feriantes (por lo que observé, en su mayoría mujeres) o en las mujeres que trabajan en el merendero a cargo de preparar todos los días la merienda para les niñes que se acercan. Las mujeres son las que atienden en la comunidad como gestoras de actividades colectivas, se hacen cargo de los comedores, brindan asistencia escolar, se encargan de los cuidados de los mayores. Retomando el texto de Sanchis (2020), “el trabajo de cuidado es femenino, si bien algunos varones se van sumando rompiendo con el mandato androcéntrico, el cuidado es ‘tarea de mujeres’ y responde a la división sexual del trabajo dentro de los hogares y en la sociedad”. (Sanchís, 2020: 7; Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Involucrarse afectivamente con lo político: la injusticia

La primera vez que conocimos el espacio del barrio Charrúa fuimos a recreación. Como fui relatando en ese primer encuentro me costó bastante empezar a conocer el espacio, la dinámica y a quienes trabajan en ello. Sentía que todo en recreación funcionaba bien y no había una demanda así como tampoco algo que yo pudiera aportar al espacio de recreación.

Sin embargo, a medida que se fueron sucediendo los encuentros, mi mirada se tornaba más atenta, y el diálogo comenzaba a fluir. Lo que comenzó como una sensación de incertidumbre y redundancia de nuestra presencia, se transformó en un encuentro con educadorxs popularxs, pudiendo de alguna manera potenciar “el rol activador que les cabe a las universidades públicas. Creemos que estos espacios tienen la posibilidad de tramar lazos y habilitar la construcción de estrategias colaborativas entre distintos ámbitos hoy interpelados por políticas neoliberales regresivas, no solo desde lo discursivo, en miras a su desprestigio social, sino a partir del ajuste en las condiciones materiales que afectan su vida cotidiana” (Guelman, 2018: 41; Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Me voy de esta primera visita con sentimientos encontrados. Por un lado, tristeza e injusticia por las condiciones en las cuales viven en este barrio y la impotencia que me genera escuchar relatos en los cuales se evidencia la marginalidad en la cual son colocados por parte de diversos organismos del gobierno, que deberían atender a sus necesidades y resolverlas. Por otro lado, siento esperanza al ver cómo

estas personas se ponen al hombro su propio barrio e intentan mantenerlo a pie todos los días, aportando cada uno/a lo que puede, tomando en consideración el importante rol que cumple la educación para el día de mañana. No obstante, queda mucho trabajo por hacer y espero que podamos ayudar, de alguna forma, en lo que el barrio necesite. (Cataife, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

A modo de reflexión, gracias a esta experiencia llegué a la conclusión de que los espacios de educación popular, que dan apoyo escolar y son comedores barriales, funcionan no solo para que quienes acuden puedan comer y estudiar, satisfaciendo necesidades básicas y derechos fundamentales como la alimentación y la educación (que deberían estar garantizados para toda la población), sino que también son lugares de encuentro, socialización, juego, donde se generan vínculos afectivos, de acompañamiento a las trayectorias de las niñas del barrio. Allí se juega, se merienda, se crea, se aprende y se enseña. El Furgón es un lugar que cuida a las infancias y las potencia para que esos niños puedan ser quienes quieren ser.

Algunos interrogantes que nos surgieron luego de las primeras visitas tienen que ver con cómo los pibes y las pibas que hacen parte del espacio de tarea y merienda tienen muchas ganas de hacer otra cosa que no sea la tarea. Claro que si pensamos, nadie de niño/a quiere hacer tarea. Pero la potencia en el juego, en la posibilidad de estar un rato afuera, con la pelota, el juego como derecho de las infancias en general. Y como derecho fundamental de las infancias que habitan territorios empobrecidos, y que tienen muchas veces otros

derechos vulnerados. No queremos con esto mirar como víctimas desde una perspectiva impotente. Más bien creemos se trata de sistematizar, conocer, difundir, los modos de reproducción de la vida que se multiplican en los territorios, como modo de transformar el mundo, y de seguir sosteniendo la vida. (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

En cuanto a los aspectos afectivos y a mis percepciones personales desde el inicio de la propuesta sentía mucha angustia, en una primera instancia pensé volver a chocar con aquello que tanto ha dolido en la infancia, principalmente por volver a ver las necesidades de la niñez y el recuerdo de algunos compañeros desnutridos sentados a lado mío o enfrente, para mí la pobreza tiene esa cara y lo relacioné de esa manera, o lo que percibía dentro de la escuela era que para muchos de los niños era un refugio para cubrir necesidades de alimentación o por la violencia que recibían en sus casas, pensé charlarlo con las docentes pero sentí vergüenza, es difícil enfrentar lo que no deja de doler, más allá de que no soy el mismo sujeto de aquella, el pasado se condensó con el presente. (Toledo, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Involucrarse afectivamente con el trabajo: disfrutar

El día de hoy se nos pasó muy rápido. La actividad fue un éxito y, afortunadamente, nos quedamos muy contentas, tanto nosotras como quienes participaron de la misma. Particularmente, yo me fui muy alegre con el espacio compartido, con haber conocido a chicos/as

que les gusta leer y que, a pesar de que algunos no saben o les resulta difícil, igualmente quisieron sumarse al espacio y participar de una forma u otra. Esto me genera cierta felicidad y me motiva a que continuemos haciendo propuestas de este estilo, en las cuales podamos combinar aspectos educativos (como lo son la lectura, la transmisión de diversos valores y moralejas y la incorporación de vocabulario) con otros de recreación, como diferentes juegos. (Cataife, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Una vez que ya estaban escritos los nombres y habían coloreado fueron a lavarse las manos al baño y dimos por finalizada la actividad con una foto de todos. Lo curioso de ese momento fue que al momento de empezar a agruparnos junto a la biblioteca uno de los niños dice: “una foto familiar”. Tuvimos una sensación grupal de mucha satisfacción con ese comentario ya que denota cercanía y cariño por parte de ese niño. Personalmente creo que siempre uno de nuestros objetivos fue no sentir que estábamos invadiendo un espacio ajeno y ser “los extraños” que vienen de la facultad con el saber absoluto, por lo que escuchar aquel comentario fue muy gratificante. (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Ese día de invierno frío, gris y oscuro se iluminó con la alegría que tenían los/as chicos/as. Jugaron, se rieron y se fueron contentos sabiendo

(...) que cuando vuelvan, quizás una vez ya mudado El Furgón, van a encontrarse con sus profes, amigos, los juegos y esa bandera que es de todos y cada uno de quienes forman parte de El Furgón.

Nosotros nos despedimos agradeciendo que nos dejaran conocerlos y participar de su espacio. Algunos nos agradecieron, otros dijeron que nos “iban a extrañar”. Nos saludamos afectuosamente. Fue una gran última visita. (Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón)

El inicio de la actividad de la bandera es un tanto caótica. No hay luz, somos muchos. Una de las compañeras, que tiene mucha cancha en la coordinación llama la atención de todes que están terminando de merendar. Les cuenta la propuesta que estamos llevando y pregunta qué dos delegados/as quieren pintar las letras. Se suman José, Diego y otros. Empieza la pintura de las letras y en simultáneo se pintan manos para plasmar en la bandera. Pienso en ese momento que no alcanzará la ténpera. Un rato antes pasamos de los pomos a un cartón pero no todes disuelven en agua. Alcanza todo. Todes quienes quieren suman sus manos, muchos pintan las letras. Terminamos la bandera. Intentamos colgarla en ese entresuelo donde hay un banderín con un Sol que dice SÍ, de la campaña de 2019 Alberto Fernández-Cristina Kirchner. La colgamos allí, le sacamos fotos. Aprovechamos otro momento de atención para compartirles que es la última vez que vamos, y que les vamos a dejar unas cosas. Esther va sacando y mostrando los juegos que se compraron con los fondos del proyecto y que, atendiendo a una de las principales demandas compartidas por Mariana, referente del espacio, decidimos comprar. Los alumbramos con la linterna del celular. Una pelota, cartas, damas, ajedrez, juego para laburar el cuerpo, entre muchos otros, van pasando. Al toque, aunque no hay luz y solo faltan 7 minutos para las 6 de la tarde cuando termina la actividad, en diferentes grupitos se abren los juegos.

Se arranca una partida de ajedrez por acá, unas damas por allá, se pica la pelota. Mientras van llegando las madres a buscar a les pibes. Se escuchan los nombres. Y la negativa de una de las pibas que está muy enganchada jugando al bingo, tarda en abrigarse y en salir. Cuando ya no quedan pibes casi, nos vamos también nosotres. Apurados/as esta vez. Funcionó. Alcanzó. Quedó linda la bandera. Son alguna de las frases que recuerdo camino a Cobo con mis compañeras/os. (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

Volvemos a la plaza, donde están las compañeras ya con más niñes sumades a la lectura. Me dicen entre risas que me estaban esperando porque soy la dueña del libro que teníamos pensado leer (*Barquitos de papel* de Brocha). Convocamos a les niñes a armar una pequeña ronda para escuchar el cuento. Cuando estamos por comenzar a leer, I. (que estaba conectando el parlante) nos presenta y me pide leer el cuento con el micrófono para que escuchen todos. Me da mucha vergüenza. Mientras leemos el cuento, como es un libro álbum, Maia lo sostiene para que yo pueda tener el micrófono, me da mucha ternura la cara de asombro de uno de les niñes que está sentado a la derecha de Mai. A mi izquierda dos hermanites que estaban sentados se van acercando para ver mejor las ilustraciones. Cuando terminamos de leer les proponemos hacer barquitos de papel. Las compañeras van ofreciendo papeles y miramos con atención a Maia que nos va mostrando paso a paso cómo ir haciendo el barquito. Una de las profes me advierte que hay un niño que “se perdió”, en algún paso, me acerco a ayudarlo, pero finalmente la hermana que estaba sentado a su lado la tiene más clara. Cuando terminamos de hacer los barquitos (ila

cara de asombro de una de las nenas al ver “el paso mágico” del final, en donde queda armado el barquito, es siempre conmovedora!) les proponemos pintarlos, escribirles un deseo, su nombre, lo que tengan ganas. Todas escriben su nombre por sí mismxs. Una compañera trajo plasticolas de brillitos así que también se van acercando a ella para decorarlos. Mientras algunas van terminando se van acercando otras a hacer barquitos de la mano de alguna de las compañeras. Cuando comenzamos a juntar nuestros libros para irnos, hay algunas que siguen pintando. La última mantita que nos queda es la de Maia, no la podemos levantar porque tres niñas siguen enganchadas. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Durante la charla sobre las propuestas, desde el comedor nos invitaron mate cocido y tortas fritas. Más allá de resaltar que todo estaba exquisito, y que nos vino muy bien por el frío que hacía, quisiera mencionar que en este acto de compartirnos lo que hacen, lo que tienen, demuestran la importancia de poder compartir con el otro, en comunidad y de generar un tipo de vínculo, a pesar de que nosotras no seamos parte del barrio o del territorio. La calidez y el respeto del encuentro para mí simbolizan aspectos que hacen a estos espacios, lo que me resuena a lo que Martín mencionaba en la primera visita, donde ellxs no solo ayudan a lxs chicxs en cuestión de contenido escolar, sino que intentan generar un espacio de apoyo y contención. (Monteros, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Pensamos la propuesta en base a una necesidad que nos comentaron ellos que tenían, que era justamente el pensar actividades para esa media hora final en

la que los niños se puedan mover y distender. Los profesores nos contaron que antes venían muchos alumnos de secundaria y ahora la mayoría son de primaria... Nuestra primera propuesta lúdica fue hacer una ronda de nombres, intereses y cosas favoritas. La dinámica para presentarse consistió en decir el propio nombre y una cosa favorita y luego lanzarle la pelota que llevamos a quien tenía el mismo interés o gusto que quien se había presentado. Los niños se entusiasmaron enseguida y se los veía contentos de poder jugar todos juntos. Después nos dividimos en diferentes grupos con propuestas de juegos diversas. Afuera jugamos con pelota al vóley, quemado, y fútbol con tres chicas adolescentes del espacio. También en la puerta de El Furgón, niños más chicos jugaron a una rayuela hecha con tizas. Dentro del espacio jugaron al yenga y al uno. Los chicos se divirtieron mucho y nosotros también. Estuvimos jugando hasta las 18, horario de finalización de la actividad. (Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Nos cuentan (los profes) que les falta un poco profundizar la pata lúdica. Pienso en el hermano de Sebastián preguntando si ese día se iba a salir afuera, que es sinónimo de jugar. Pienso de nuevo que las niñeces deben tener al juego como derecho... nos quedamos pensando con el resto de quienes fuimos a este primer encuentro en cómo aportar algo a la construcción que se sostiene a diario en este espacio. En la segunda visita les contamos lo que pensamos para la última media hora de ese jueves, un juego de nombres en ronda y con pelota y luego grupitos que jueguen a diferentes cosas, incluyendo los que siempre usan (el Yenga y el UNO). (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

Las actividades recreativas eran una demanda del proyecto que pensábamos realizar después de las tareas. Había una necesidad de que pudiesen hacer cosas con el cuerpo. Quizás eso en un primer momento nos hubiera impresionado, porque a veces tenemos expectativas de poder ayudar de forma intelectual: dar talleres de escrituras, dar minicursos de literatura, promover clubes de lecturas, qué sé yo... Pero no nos tocó ninguna de estas cosas, sino las cosas que no necesariamente tienen que ver con los saberes intelectuales, pero que sí tienen que ver con saberes que a veces cruzan el tiempo: conocimientos que compartimos entre culturas, que ni siquiera necesitamos rescatar de libros de pedagogía, solo consultamos recuerdos de la infancia y encontramos respuestas en cómo jugábamos, cómo nos movíamos, cómo nos divertíamos. Creo que hay más por reflexionar en este tema de la importancia de jugar, de tener momentos para descanso y socialización. (Cristiani y Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

Llega la última media hora y con mis compañeros planteamos un juego donde los chicos debían decir su nombre y alguna comida que les gustaba, a quien le gustara la misma comida debía pasarle la pelota para que se presente y diga otra comida que le guste, así hicimos varias rondas cambiando la comida por colores y actividades, en una segunda instancia (tal como habíamos pensado) les propusimos a los chicos dividirse y jugar, entre los juegos se encontraba el uno y el jenga, que ya habían jugado otras veces y otros que propusimos nosotros: la rayuela, el reto de la botella y el tutti frutti. Las chicas más grandes fueron al patio que se encuentra en frente del merendero a

jugar y junto con dos de mis compañeras nos unimos y jugamos al vóley, al fútbol y al quemado. (Dinapoli, *Diario de ruta*, El Furgón)

Lejos de una mirada asistencialista o una transmisión mecánica de conocimientos, prevalece un vínculo democrático contrario al vínculo educativo tradicional. Lxs alumnxs no solo comunican sus dificultades con ciertas tareas o materias, sino también sus actividades favoritas, sus logros y su día a día escolar. Además, no solo asisten para “pasar clases”, sino también para generar vínculos, espacios de esparcimiento, recreación y creación, convirtiéndose también en sujetos protagonistas de la práctica educativa. (Flores, *Diario de ruta*, El Furgón)

Otro caso que relataron fue el de un niño que “está en otro mundo”, que se distrae mucho, que le cuesta traerlo a la conversación, entrar en tarea. Ahí volvió a aparecer la potencialidad del juego como herramienta para “entrarles”. Hablamos de la posibilidad de hacer juegos que también incluyan la reflexión sobre el sistema de escritura (y por lo tanto contribuyan al proceso de alfabetización), como el Memotest de palabras y dibujos, donde sacan por ejemplo el dibujo de un león y una palabra que, aunque no puedan leer de manera autónoma, pueden decidir si es o no LEÓN a partir de algunos indicios (con cuál empieza, con cuál termina, si es larga, si es corta, etc.). C. preguntó por Matemática, dado que es la materia que él enseña, entonces comenzamos a evocar juegos matemáticos sencillos de armar para tener disponibles. Por ejemplo, con un mazo de cartas jugar a una guerra de sumas, o a la escoba del 10,

o a la guerra de números. (Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Llegamos con las cajas, los libros, los juegos de alfabetización y matemática y los pusimos sobre la mesa. Comenzamos presentándoles los materiales más a modo explicativo y, con en el “empujón” de Lidia, nuestra docente, comenzamos a jugar. En mi caso jugué al Memotest formado por imágenes y palabras, elaborados con el objetivo de que lxs niñxs desplieguen a través del juego estrategias de lectura. Jugué con una niña de 11 años que había concurrido al espacio de apoyo y, si bien estaba alfabetizada, se la veía disfrutar el juego. Esto me hizo pensar y reafirmar la potencia que tiene el juego, no solo pedagógicamente si no también como forma de establecer un vínculo con les otres. Pienso, en ese sentido, que los materiales que llevamos no solo favorecen los procesos de alfabetización y de aprendizajes matemáticos; también pueden ser materiales a partir de los cuales les niñes interactúen entre sí y con sus docentes, a partir de los cuales se creen vínculos de confianza que, sin duda alguna, potencian los aprendizajes. Por ejemplo, cuando llega un niñx nuevo al espacio de apoyo poder recibirlo jugando. Una escena reafirma esta sensación: hacia el final de la jornada, dos niñas de 11 años (aproximadamente) terminaron su tarea y pidieron elegir un juego para jugar en el ratito que quedaba, se acercaron a la mesa a explorar los juegos y eligieron el Juego de la oca junto con las maestras del apoyo, se las veía divertidas y entusiasmadas. ¿Qué mejor que terminar la jornada jugando? (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Todavía me sorprende la magia de los libros, aunque estemos inmersos en una cultura digitalizada, la magia de los libros, del papel sigue intacta y eso me parece que es algo a destacar, sobre todo para mí que estoy en el orientado de Educación y Tecnologías.

Involucrarse afectivamente con la gente: reconocer, recuperar y valorar saberes

En el medio de la jornada, las señoras que se encontraban adentro del local nos acercaron a todas una taza de té con un gusto muy especial. Sin exagerar, no había probado antes algo parecido. Era como una mezcla de hierbas con algo muy dulce pero que no se parecía ni a azúcar ni a edulcorante. Solo ellas sabrán. (De la Torre Zunino, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Este trabajo me deja muchos interrogantes en torno al reconocimiento de los sujetos que trabajan en estos espacios, como educadorxs y como trabajadores. Comencé señalando la importancia que sostiene el UBANEX en este punto, enmarcado en el amplio paraguas de las pedagogías críticas y pensado desde la educación popular concretamente. Pero esta afirmación inicial se fue complejizando a medida que fueron avanzando las clases en Puan y las visitas a Gleyzer. Fue una cuestión que me interesó mucho, y que podría seguir siendo reflexionada e indagada en más visitas al bachillerato. Lo anterior se vincula fuertemente con el reconocimiento de diferentes saberes y el fortalecimiento de identidades colectivas... (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Por medio de la labor de F. y sus compañeros, identifiqué la importancia del rol del docente en la educación popular. M., aunque no había tenido una instrucción académica en alguna institución, se consideraba maestro. Esto me reforzó la idea de que la educación popular va relacionada a un saber popular. M. es maestro en la praxis y realiza una labor a través de una identidad que se genera con sus estudiantes y su entorno. Su labor pedagógica aporta a esa construcción de la identidad porque se reconoce en los requerimientos de sus estudiantes, y los refuerza para que tengan herramientas en su interacción social. (Soto Bardales, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Personalmente, creía que este trabajo sería más ligado a la observación, sin embargo, nos vimos participando activamente dentro del espacio y del trabajo concreto que sucede dentro de él. Fuimos partícipes de los saberes particulares que se producen dentro de El Furgón, más allá del contenido didáctico propio de las clases de apoyo, surgen experiencias, saberes y aprendizajes propios del lugar comunitario, enriquecedores para todos los participantes de la clase de apoyo, tanto voluntarios como alumnxs. La retroalimentación surge en conjunto, entre unos y otros, y desde esa mirada se arman propuestas, se construye un conocimiento colectivo. (Flores, *Diario de ruta*, El Furgón)

En este eje (apoyo escolar) que se trabajó lamentablemente no pude realizar ningún aporte, ya que no soy docente y desconozco mucho el trabajo en el aula y con ciertos contenidos específicos, pero me resultó muy interesante todo lo que mis compañeras comentaban en torno a los recursos que podían utilizar, pero

también, cómo los docentes del apoyo escolar, a pesar de su desconocimiento sobre ciertas estrategias para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de ciertos contenidos, igualmente lograron construir a su manera diferentes formas de trabajo con lxs niñxs en apoyo escolar. (Monteros, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En este tipo de encuentros creo que se puede ver, implícitas, dichas características de lo educativo en el contexto popular: la construcción de un saber a partir del encuentro y el diálogo, de la discusión, de las preguntas genuinas. De un saber que es emancipador en tanto va por fuera de las normas hegemónicas de pensar el espacio educativo, emancipador en tanto se propone educar como principal objetivo, democratizar los saberes, visibilizar las culturas.

Sin embargo, creo que también se pusieron en discusión algunas prácticas tradicionales que se heredan del sentido común social o de la propia experiencia en el sistema educativo, como pensar que el educador por ser mayor debe transmitir su conocimiento. Que si una escritura no es perfecta no es correcta, que si alguien no sabe algo se lo debo decir para que consecuentemente lo sepa. El genuino interés de les educadores populares radicaba en comprender cómo piensan les niñes y qué hacer para lograr los aprendizajes esperados. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En relación con la experiencia en el barrio, considero que el espacio de recreación de los sábados, al ser en una plaza abierta al público y rodeada de la feria y sus trabajadores, puede funcionar como un lugar en donde poner en valor saberes, conocimientos y

tradiciones específicas de la comunidad boliviana. Sería de gran valor fomentar la participación de los allí presentes en diálogo con las generaciones más jóvenes, a través distintas prácticas culturales como la lectura de cuentos y leyendas, juegos originarios de la comunidad, talleres en los cuales compartir saberes prácticos referidos, por ejemplo, a la cocina y a las comidas tradicionales, etc. De esta manera (...) con la cocina se podrá avanzar hacia la revalorización y reconocimiento de los saberes propios de las comunidades, así como también hacia la construcción de saberes colectivos. En esta misma línea, los saberes adquiridos irán dando lugar a formas comunitarias y populares del trabajo en el territorio a través de diversas actividades que guardan no solo valor económico, como quizás podría ser la recolección de basura en el barrio, sino también un valor social, a través de talleres, espacios de recreación y apoyo escolar. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Involucrarse afectivamente: compartir saberes

A lo largo del cuatrimestre, mis preocupaciones y mis preguntas fueron oscilando desde dos lugares distintos. Por un lado, mirando la experiencia del barrio Charrúa desde mi perspectiva de maestra. Por otro lado, mirando mi trabajo como maestra desde los relatos de los compañeros del territorio. En ese sentido, creo que la experiencia constituyó un encuentro genuino, un verdadero diálogo. Como decíamos al comienzo del diario de ruta, un rasgo característico de la educación popular es el fomento de la transformación de la escuela pública a partir de

su articulación con la dimensión de lo popular. Algo de eso nos atravesó durante el cuatrimestre. Es que muchas de las compañeras que participamos del Seminario somos maestras, estudiantes universitarias y trabajamos con niños que pertenecen a los sectores populares. Eso somos y es desde esta identidad que nos acercamos a este trabajo territorial.

En este encuentro, ejercitamos una escucha atenta de sus preocupaciones, necesidades y vivencias, a la vez que ubicamos allí algunos interrogantes que se vinculaban también con nuestros recorridos de formación. Releyendo el diario de ruta desde la primera visita, puedo rastrear asuntos que llamaron mi atención y que responden a este cruce de miradas. Por ejemplo, cuando indagamos quiénes dan apoyo escolar: quiénes son, qué saberes ponen en juego para llevar adelante su tarea, qué objetivos lograron y con qué obstáculos se encontraron... Otra cuestión que me interpeló mucho fueron las situaciones de exclusión que relataron los compañeros que son producidas por la escuela: falta de vacantes, ausencia de diálogo entre familias y escuela, culpabilización de las familias, acciones llevadas adelante —o no— la escuela con los niños no alfabetizados... En relación con esto, otra necesidad que escuchamos y en la que decidimos focalizarnos fue la falta de herramientas con las que contaban muchos de los talleristas cuando se encontraban con niños que no leen ni escriben por sí mismos.

La escucha atenta a esta necesidad y a la profunda preocupación de los talleristas nos llevó a pensar en cómo podíamos hacer para compartir con ellos nuestros saberes acerca de la alfabetización inicial. En un

principio pensamos en algo más ambicioso, como un taller para les educadores. Luego, en el devenir de la conversación con les educadores del apoyo, fue tomando forma la propuesta que finalmente llevamos adelante. Nuevamente aquí podemos ver el carácter dialógico de esta intervención territorial. Cada vez fue quedando más claro que el recurso de la caja de juegos resultaría muy potente para el espacio. Sin embargo, no nos limitamos a armar juegos y donarlos, sino que además compartimos con ellos nuestros saberes acerca de cómo podían ser usados para enseñar y aprender. Del mismo modo en que ellos compartieron sus saberes acerca de las vivencias de estos niños y familias en las escuelas, de sus preocupaciones y necesidades. (Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Los últimos minutos C. se acerca a ver algunos de los materiales de la caja de biblioteca, hablamos muy brevemente sobre la importancia de ser mediadores de la lectura para aquellos niños que no leen por sí mismxs y cómo hay textos que pueden ayudar a que vayan avanzando como, en principio, las canciones y poemas. Hace una pregunta interesante que es cómo les niños pasan de “no conocer las letras” a “leer solos”. ¡Qué pregunta! A mí, como docente, me llevó un tiempo importante de capacitaciones y aula poder aprender sobre las intervenciones para favorecer la lectura por sí mismxs en les niños. Insisto en que estas preguntas, como todas las demás, dan cuenta del compromiso hacia el espacio y les niños que asisten, esa mirada a futuro en clave emancipatoria. No puedo responder muy bien a su pregunta, pero le muestro algunas de las poesías y las canciones, la importancia de que les niños se las sepan para poder ir leyendo con

su dedo ajustando lo que saben que dice con lo que efectivamente está escrito. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Me dio la sensación que sucedía lo mismo en este espacio donde se produce un intercambio de saberes, donde les chiques les cuentan inquietudes o situaciones vividas. Lo cual deja a un costado el poder y estatus de un conocimiento y/o saber, es decir que “Los lugares de educador y educando son ocupados por los mismos sujetos individuales y colectivos, de modo intercambiable. (Rodríguez, 2013: 25-41; Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

...Qué implica ser docente en la educación popular, como lo es el apoyo escolar en este caso, donde ser docente implica tener ganas de trabajar con lxs niñxs, más allá de tener ciertos contenidos pedagógicos o didácticos específicos y reconocidos académicamente. Qué pasa con esos saberes que uno construye siendo “profe” en estos espacios y cuál es la importancia de visibilizar los roles que asumen estos “profes”, tal vez esta sea una las problemáticas que más me repercute en torno a la experiencia y lo visto en clase (...)

Este seminario nos permitió conciliar el saber académico con los saberes populares que nos encontramos en estas experiencias y desde esta fusión se pueden lograr diversas y múltiples transformaciones, ya sea a gran o pequeña escala, pero lo importante es esa transformación pedagógica que ocurre, tanto para lxs referentes, lxs niñxs que concurren a lxs espacios, y nosotras. Es por ello que desde mi perspectiva, considero que es necesario pensar en el acto utópico

educativo, como esa posibilidad de transformación y de resignificación de los fenómenos educativos en cualquier espacio y lugar, pensar las “otras formas de hacer educación” y siempre desde la relación dialógica y la valorización de la diversidad y multiplicidad de los saberes. ¡Pensar las experiencias como horizontes de diversidad educativa significa visibilizar sus saberes, sus prácticas, sus procesos, sus actores y entender que son únicas! (Montero, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Conclusiones

Este texto puede ser leído como un Diario de ruta del equipo, donde se narra la experiencia, se la analiza, se la ubica en el contexto político de la Argentina y sus debates pedagógicos. Espera ser útil para pensar los complejos vínculos entre la Universidad y los movimientos populares en el trabajo territorial y sus aportes para la transformación de la educación en la Argentina.

Más que cerrar o concluir, podemos plantear algunas grandes ideas ordenadoras. Para ello, compartimos los títulos que las, los y les estudiantes eligieron para sus *Diarios*, que son también sus propias síntesis:

Notas y reflexiones a partir del encuentro posible y la construcción con otrxs. Todo se transforma. (Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo” Nelson Mandela. Aportando nuestro granito de arena. (Ronit Cataife, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Intervenciones territoriales educativas: Memorias de Charrúa. (De la Torre Zunino, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

TIEMPO, PACIENCIA Y ESCUCHA. Una experiencia en el barrio Charrúa, en un contexto productivo, inmediato y rápido. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

De Puan a Gleyzer: saberes y experiencias territoriales que vienen y van. (Herrlein, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Construir colectivamente con la voz de otros. (Lerner, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

La trama de lo Popular: Prácticas territorializadas e ideadas desde una pedagogía de la ternura. (Bielopolsky, *Diario de ruta*, Bachillerato, Gleyzer)

Experiencias educativas de (a) Bajo y Flores. (Leone, *Diario de ruta*, El Furgón)

Ayudar también es trabajar. (Dinapoli, *Diario de ruta*, El Furgón)

Huellas en la formación. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Educación popular y juegos: territorio de Encuentros. (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

El Furgón puertas adentro. (Zamora, *Diario de ruta*, el Furgón)

Economía popular cuidando Villa Domínico. (Cantero Miranda, *Diario de ruta*, La Gran Fortaleza)

La Educación Popular en Bajo Flores. (Sousa Teixeira, *Diario de ruta*, El Furgón)

Transitando Espacios. (Vera, *Diario de ruta*, El Furgón)

Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre. (Flores, *Diario de ruta*, El Furgón)

Conociendo el barrio Charrúa. (Rubins, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Identidad Charrúa. (González *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Otro mundo es posible: un mundo donde quepan todos los mundos. (Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

El horizonte de la posibilidad y diversidad de las “otras educaciones”. (Monteros, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

El Merendero de I. (Toledo, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

“Para todxs el pan, para todxs la belleza, para todxs la belleza, para todxs todo.” *Diario de ruta*: relato de los encuentros en el Bo. Charrúa. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

EL EMERGENTE”. Emergente: adjetivo, que emerge de cierta cosa o tiene principio en ella. (Cohen Falah, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Comedor El Furgón. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

Maestras en el territorio: compartiendo saberes. (Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Encuentro de educadores de aquí y de allá. (Nieto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Mi Experiencia en barrio Charrúa. (Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Experiencias en El Furgón. (Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón)

La biblioteca Raymundito. (Soto Bardales, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

RAYMUNDO ESTÁ PRESENTE, (Cequeira, *Diario de ruta*, Bachillerato Gleyzer)

Bibliografía

- Avendaño, M.; Barragán, D.; González, M. I.; Mendoza, N.; Torres, A.; Vargas, A. y Vallejo, M. (2003). *Organizaciones populares, identidades locales y ciudadanía en Bogotá*, pp. 209-244. Bogotá, UPN-Colciencias.
- Brandariz, C. (2019). *No es amor: aportes al debate sobre economía del cuidado*, pp. 11 y 13. Buenos Aires, Indómita Luz.
- Contreras Salinas, S. y Ramírez Pavelic, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor*, vol. 189, N° 759: 3.
- Cordero Barragán, D. y Torres Carrillo, A. (2018). *Producir Conocimiento desde la Acción Colectiva*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Dosso, E. y Peluso, N. (2018). La Educación en las organizaciones sociales. En Rodríguez, L. et al. *Vigencia de la educación popular: encuentros de educación con trabajadoras de la economía popular de Ituzaingó*, p. 234. Buenos Aires.
- Elsegood, L. et al. (2014). *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda, UNDAV.
- Erreguerena, F. L. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Revista Masquedós*, N° 5, año 5: 1-6. Tandil, UNICEN.
- Espósito, R. (2009). *Comunidad y Violencia*, p. 19, Madrid, Círculo de Bellas Artes.

- Faierman, F.; Belossi, M. J.; Gruszka, M. y Vaccarezza, T. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión*, N° 5: 67-76.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*, p. 75. México, Siglo XXI.
- Friedemann, S. (2021). La odisea del conocimiento en los modelos de Universidad. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. (1973-1974). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. N° 34, vol. XII: 106-125. IISUE.
- Garaño, I. y Harguinteguy, F. (2021). Cap. VIII "Hoy cursamos afuera del aula": encuentro, sentidos y praxis a partir de experiencias de aprendizaje en movimiento, en Petz, I. y Elsegood, L. *Universidad en Movimiento. Curricularizar la extensión*, p. 191. Avellaneda, UNDAV.
- Garrido, D. y Tucci, M. C. (2021). Territorio de Saberes. Ciclo de intercambio de conocimiento. *Cuadernillo 1: Cultura comunitaria y educación popular*, pp. 4-7. Buenos Aires, Ministerio de Cultura.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). *Educación popular y Pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*, pp. 11, 29 y 41. Buenos Aires, CLACSO.
- Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI. *Revista Trabalho Necessário* N° 40: 31-53 septiembre-diciembre. Niterói, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense.
- Lischetti, M. (2013). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Mejía, M. R. (2013). Ámbitos de la construcción de las subjetividades rebeldes. Apuesta central de la Educación popular. *Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, (38): 54, octubre.

- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. En *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*. Pátzcuaro, REFAL.
- Patussi, L. (2007). *¿Cuánto trabajo mujer?: el género y las relaciones laborales*, vol. 76. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Peluso, N. (2013). Prácticas de extensión universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes. En Rodríguez, L. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, APPEAL.
- Petz, I. y Elsegood, L. (2019). Introducción. En Petz, I. y Elsegood, L. *Curricularizar la extensión*. Avellaneda, UNDAV.
- Petz, I. y Faierman, F. (2019). Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Programa de Prácticas socioeducativas territorializadas. En Petz, I. y Elsegood, L. *Curricularizar la extensión*. Avellaneda, UNDAV.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*, p. 20. Buenos Aires, Nueva Imagen.
- Rey, M. (2021). Entrevista a Natalia Peluso "La escuela que conocíamos ya no alcanza", 20/08/2021. Publicada en Educrear <https://www.educrear.com.ar/es/educrear/natalia-peluso-la-escuela-que-conociamos-no-alcanza/>
- Rodríguez, L. (dir.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual*. Buenos Aires, Colihue.
- Rodríguez, L. M. et al. (2018). *Vigencia de la educación popular: encuentros de educación con trabajadoras de la economía popular de Ituzaingó*. Buenos Aires, CTEP.
- Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón más perdido del análisis económico? *Revista Cepal*, N° 106: 23-36.
- Sanchís, N. (comp.). (2020). *El cuidado comunitario en tiempos de pandemia ... y más allá*, pp. 7-19. Buenos Aires, Asociación Lola Mora, Red de Género y Comercio.
- Sarmiento, D. (1849). *La educación popular*. Santiago de Chile, Julio Belin.
- Timpanazo, B. y Spinosa, L. (2019). Puentes entre la economía popular y la economía feminista. Experiencias de organización popular para la reorganización popular para la redistribución de las tareas del cuidado en el conurbano bonaerense.

En Brandariz, C. (comp.). *NO es amor. Aportes al debate sobre la economía del cuidado*. Buenos Aires, Indómita Luz.

Tucci, M. C.; Garrido, D.; Peluso, N.; Dosso, E. y Laime, M. E. (s/f). Territorio de saberes, Ciclo de intercambio de conocimiento. *Cuadernillo 1: cultura comunitaria y educación popular*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura.

Zemelman, H. (2018 [1992]). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. 2 vols. Barcelona, Antrophos y El Colegio de México. Citado en Cordero Barragán, D. y Torres Carrillo, A. (2018). *Producir Conocimiento desde la Acción Colectiva*, p. 37. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Los autores

Lidia Mercedes Rodríguez

Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Codirectora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y asesora de la Dirección de Experiencias Socioeducativas y Comunitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Denisse Eliana Garrido

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y becaria doctoral de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Desde 2011, integra proyectos de investigación y extensión, dirigidos por la Dra. Lidia Mercedes Rodríguez, sobre historia de la educación latinoamericana y educación popular en la FFyL-UBA. Es además docente en el ISFD N° 51 de Pilar, provincia de Buenos Aires y Ayudante de Didáctica General del Profesorado, Facultad de Psicología (UBA).

Esther Levy

Doctora en Educación, Magíster en Políticas Sociales, Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Profesora Titular interina del Instituto Universitarios Madres de Plaza de Mayo (IUNMa). Especialista en temas de Educación de adultos, trabajo y política social

Florencia Lobasso

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO. Se desempeñó como maestra de grado y actualmente es profesora en Institutos Superiores de Formación Docente de La Matanza, Avellaneda y San Martín.

Natalia Corral Vide

Comunicadora social, educadora e integrante de la coordinación del Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer de la ciudad de Buenos Aires. Integra el equipo de la Dirección de Experiencias Cooperativas y Comunitarias del Ministerio de Educación de Nación.

Natalia Peluso

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y actualmente Directora de Experiencias de Educación Cooperativas y Comunitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Docente universitaria y de nivel superior. Trabaja sobre temas de educación popular y comunitaria y es militante del Movimiento Evita.

María Cristina Tucci

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras. Desde 2011, integra proyectos de investigación y extensión, dirigidos por la Dra. Lidia Mercedes Rodríguez, sobre historia de la educación latinoamericana y educación popular en la FFyL-UBA. Es docente de Trabajo Social Comunitario en la Universidad Nacional de Avellaneda. Asistente de la Dirección de Experiencias Cooperativas y Comunitarias del Ministerio de Educación.

Este texto está construido con la multiplicidad de voces del equipo de trabajo –estudiantes, participantes de la organización territorial y docentes– que llevó adelante una experiencia de “hacer” educación popular EN la Universidad, inscribiéndose en la larga tradición latinoamericanista. Ello implica la articulación y búsqueda de coherencia entre las lógicas del trabajo territorial y las de la propuesta de enseñanza, con una sólida base conceptual y un fuerte compromiso intelectual. El texto recupera reflexiones teórico conceptuales, describe el diseño de estrategias de acercamiento territorial, recoge ideas de las organizaciones participantes en su vínculo con los universitarios y cuenta, en particular, con el aporte sustantivo de los diarios de ruta escritos por los estudiantes durante el proceso, que son base de la escritura de varios capítulos.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-631-6597-03-8



9 786316 597038